



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Universitat
de Girona



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

UVIC
UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

**Doctorado Interuniversitario en Estudios de Género:
Cultura, Sociedades y Políticas**
Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere

Tesis Doctoral

El espacio como agente coeducador

Participación y transformación feminista de patios escolares en Santa Coloma de Gramenet

Dafne Saldaña Blasco

Directora:

Dra. Anna Ortiz Guitart

Grup de Recerca de Geografia i Gènere

Departament de Geografia

Universitat Autònoma de Barcelona

2020

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Anna Ortiz Guitart, mi directora de tesis, por guiarme en este proceso, por darme confianza, ánimos y apoyo constante, tanto a nivel académico como personal. Gracias por la amabilidad y el compromiso.

A Zaida Muxí Martínez, por ser inspiración, referente y amiga, por abrir caminos que parecían infranqueables y por enseñarme con su ejemplo que, en lo profesional y en lo académico, la generosidad, la sororidad y la cooperación también son los valores que nos representan.

A Julia Goula Mejón y Helena Cardona Tamayo, mis compañeras de Equal Saree. Juntas cuesta menos hacer frente a las precariedades cotidianas y vislumbrar futuros feministas. El camino que llevamos recorriendo desde hace más de 10 años, y que espero que se alargue por muchos más, es parte indivisible de esta tesis.

Agradezco también a mi familia, y especialmente a mi madre, por educarme para amar la libertad. Por creer en mí y apoyarme en todos mis proyectos y empresas. Y también por estar siempre cerca a pesar de la distancia.

Y a Diego, por acompañarme en las cotidianidades, por compartir las alegrías en los éxitos y por cuidarme en los fracasos.

Índice

Resumen	11
1. Introducción	15
1.1. Justificación de la investigación	15
1.1.1. Motivaciones personales y colectivas	15
1.1.2. Tema de estudio: hacia una educación espacial feminista y transformadora	17
1.1.3. Antecedentes desde la academia, la práctica y la experiencia	22
1.1.4. Aportes de este estudio	28
1.2. Objeto de estudio	30
1.2.1. Preguntas de investigación	31
1.2.2. Objetivos de investigación	33
2. Marco teórico y conceptual	41
2.1. Espacio y género	41
2.1.1. Mujeres en el espacio urbano: segregación, exclusión y violencias	42
2.1.2. La incorporación de la perspectiva de género en el análisis y la producción del espacio	50
2.1.3. <i>Gender Mainstreaming</i> : la transversalización de la perspectiva de género en las políticas urbanas	63
2.1.4. Claves para unas espacialidades feministas	69
2.2. Espacio y coeducación	72
2.2.1. El androcentrismo en la escuela	72
2.2.2. El enfoque de género en las pedagogías críticas y feministas	78
2.2.3. Modelos pedagógicos y espacios educativos	85
2.2.4. Ecosistemas educativos: la coeducación más allá de la escuela	94
2.2.5. El patio de la escuela hoy: normativa aplicable al diseño	98

3.	Metodología	103
	3.1. Marco metodológico	104
	3.1.1. Más allá de la academia. Metodologías para la acción y el cambio social	104
	3.1.2. Investigar con la infancia: técnicas para una participación activa y conciente	113
	3.2. Caso de estudio	120
	3.2.1. Contextualización.....	121
	3.2.2. Escuelas participantes en la Investigación Acción	123
	3.3. Descripción detallada de la metodología	133
	3.3.1. Etapas del proceso de investigación	133
	3.3.2. Cuadro de actividades, participantes y objetivos	136
	3.3.3. Organización del equipo de trabajo	137
	3.3.4. Técnicas de toma de conciencia	140
	3.3.5. Técnicas de análisis participativo	142
	3.3.6. Técnicas de síntesis y generación de estrategias	155
	3.3.7. Técnicas de diseño colaborativo	159
	3.3.8. Mecanismos de desarrollo técnico y evaluación de las propuestas	167
	3.3.9. Acciones de difusión y sensibilización	168
	3.3.10. Entrevistas a agentes clave en los casos de replicación de la metodología	169
4.	Resultados	173
	4.1. Percepciones y creencias del profesorado	174
	4.1.1. Ocupación, segregación y exclusión en el espacio	174
	4.1.2. Estereotipos, naturalización de las diferencias y representatividad social	177
	4.1.3. Diversidad y conflictos en el juego	181
	4.2. Características, usos y apropiación del espacio	184
	4.2.1. Cualidades y usos de los espacios de juego	184
	4.2.2. Apropiación de los espacios según el género	188
	4.3. Percepciones y vivencias del alumnado	192
	4.3.1. Dicotomías espaciales: privilegios y malestares	192
	4.4. Estrategias de cambio basadas en los resultados del análisis participativo	199
	4.4.1. Síntesis de resultados del profesorado	199
	4.4.2. Estrategias propuestas por el profesorado	201
	4.4.3. Estrategias generadas con el alumnado	207
	4.4.4. Resolución espacial de las estrategias en las diferentes escuelas	213

4.5. Co-diseño de propuestas para unos patios coeducativos, sostenibles y saludables	221
4.5.1. Propuestas de co-diseño en las diferentes escuelas	222
4.5.2. Recursos espaciales para unos patios coeducativos, sostenibles y saludables	236
5. Propuestas e impactos	241
5.1. Soluciones espaciales en las diferentes escuelas	241
5.1.1. Un patio más lúdico y diverso. CEIP Fray Luis de León	244
5.1.2. Nuevo acceso y franja lúdica. CEIP Jaume Salvatella	246
5.1.3. Sumando espacios al patio. CEIP Lluís Millet	247
5.1.4. Trabajando la periferia para transformar el patio. CEIP Mercè Rodoreda	249
5.1.5. Generar espacios diferenciados para sumar posibilidades CEIP Miguel de Unamuno	251
5.2. Implementación de las propuestas e impactos detectados .	254
5.2.1. Generación de espacios para actividades tranquilas.....	254
5.2.2. Redistribución de espacios y nuevas actividades	256
5.2.3. Intervenciones artísticas y valores del proyecto	259
5.3. Alcance y replicabilidad del proceso	261
5.3.1. Valoración del proceso y de los resultados	261
5.3.2. Casos de replicación	264
6. Conclusiones	273
A modo de cierre: retos y esperanzas para un futuro deseable	291
Bibliografía	295
Índice de tablas y figuras	309

El espacio como agente coeducador

Participación y transformación
feminista de patios escolares
en Santa Coloma de Gramenet

Resumen

Los espacios son el medio físico donde tienen lugar las relaciones sociales. Su diseño condiciona nuestros modos de vida, nuestras oportunidades y experiencias vitales. La configuración de los espacios no es neutra, depende de quién y cómo decide, de las experiencias y de los cuerpos que se toman como referencia y de las necesidades que se prioriza satisfacer. Desde la arquitectura y el urbanismo feminista se ha criticado el diseño androcéntrico y capitalista de las ciudades, un modelo que genera espacios jerárquicos y excluyentes que refuerzan las desigualdades sociales.

Entre todos los espacios urbanos, el patio de la escuela es un lugar donde cotidianamente se territorializan las desigualdades de género desde la infancia. Su normalización y justificación constituyen aprendizajes *invisibles* que son interiorizados por los niños y las niñas. De esta manera se refuerza una educación sexista en la que las mujeres (y las personas que no cumplen con los mandatos de género) ocupan posiciones inferiores y periféricas en la estructura social y, en consonancia, se restringe su acceso a los espacios de centralidad y visibilidad quedando relegadas a los lugares menos valorados.

Considerando el espacio como un agente educador (coeducador o deseducador), se plantea como imprescindible tener en cuenta la dimensión espacial para lograr que la educación sea, tal y como defienden las pedagogías críticas y feministas, un camino para alcanzar la emancipación y una mayor justicia social. Éstas pedagogías apuestan por un aprendizaje basado en procesos colectivos de reflexión y de acción localizados y contextualizados.

Por este motivo se ha considerado la metodología de Investigación Acción Participativa como la más indicada para desarrollar el caso de estudio de esta tesis, un proceso comunitario en el que el análisis y la transformación de un espacio cotidiano de las criaturas, el patio de la escuela, sirve como pretexto para visibilizar las desigualdades de género, reconocerlas específicamente en su dimensión espacial y buscar soluciones a partir de los recursos de la comunidad y del entorno.

Con este trabajo se ha querido promover la toma de conciencia, la visibilización de las desigualdades de género y la acción colectiva de las comunidades educativas en torno al patio de la escuela, utilizando metodologías y técnicas de análisis socioespacial como herramientas educativas y aportando soluciones técnicas capaces de materializar las ideas colectivas. Además, se han generado materiales y recursos que permiten replicar y escalar este proceso en otros contextos. Esta tesis quiere poner en valor el potencial de la educación espacial feminista para alcanzar unas sociedades sin desigualdades por motivos de género y libres de violencias machistas.

1

1. Introducción

En la introducción se plantean los retos y aspiraciones de este trabajo de investigación, se exponen mis motivaciones para profundizar en el tema de estudio, los antecedentes que me han inspirado y lo innovador de esta propuesta. Asimismo se describen las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio.

1.1. Justificación de la investigación

El patio de la escuela es un espacio utilizado por niños y niñas donde se visibilizan cotidianamente desigualdades de género. En los últimos años la necesidad de repensar los patios escolares desde una óptica coeducativa se ha hecho patente más allá de los círculos feministas. Esto ha potenciado el desarrollo de propuestas de análisis y de transformación basadas en procesos comunitarios. Debido al creciente interés en este ámbito es pertinente seguir aportando conceptos, herramientas y experiencias para optimizar los procesos y mejorar los resultados. Esta investigación trata de dar respuesta a algunas de las carencias detectadas, como la comprensión espacial de las personas participantes, la materialización de propuestas físicas y la replicabilidad y escalabilidad de los procesos comunitarios.

En los apartados siguientes se desarrollan estas cuestiones.

1.1.1. Motivaciones personales y colectivas

Desde que empecé mis estudios universitarios, en el año 2004, siempre he mantenido una relación constante entre la academia y el mundo profesional, entre la teoría y la acción, entre las disciplinas técnicas y las ciencias sociales. Quizá por eso escogí estudiar arquitectura, una carrera que me permitió adquirir herramientas técnicas a la vez que me daba una formación humanística. Creo firmemente que la investigación y la innovación científica y tecnológica deben ir enfocadas a mejorar el mundo en que vivimos. Soy feminista y, por tanto,

mejorar el mundo para mí significa avanzar hacia la igualdad, el respeto a las diversidades y la justicia social, trabajando sobre la base de la cooperación y la afectividad.

En los últimos cursos de la carrera empecé a buscar cómo aplicar mis conocimientos para transformar lo que creía necesario en la sociedad. Mi Proyecto Final de Carrera (2011) fue uno de los primeros trabajos explícitamente *con perspectiva de género* que se presentaron en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (ETSAB). Esto fue posible gracias a la creación del que despectivamente llamaban el *Tribunal de mujeres*, un tribunal compuesto exclusivamente por arquitectas, que presidía Zaida Muxí Martínez y en ese momento estaba integrado, además, por Sandra Bestraten, Anna Ramos y Patricia Reus. Los proyectos desarrollados en este tribunal expandían la concepción de la arquitectura más allá de la estética y la técnica y, sobre todo, estaban enfocados a resolver problemáticas reales y localizadas, centradas en las personas. Algo que, por muy básico que parezca, estaba fuera de lo común en la Escuela de arquitectura en esos momentos.

Fue en esos últimos años universitarios cuando gestamos Equal Saree. Con varias compañeras iniciamos un proyecto de arquitectura y urbanismo feminista que con el tiempo ha ido creciendo y, actualmente, es nuestro proyecto profesional y el que sostiene económicamente nuestras vidas. Gracias a este proyecto colectivo y a todas las personas –principalmente mujeres– que lo han apoyado, hemos logrado trabajar con unos objetivos y con unas metodologías inimaginables desde el paradigma de la arquitectura patriarcal. La participación comunitaria, la mirada transdisciplinaria e interseccional, los cuidados y la interdependencia con el medio ambiente y, por supuesto, el feminismo atraviesan todo lo que hacemos.

En el año 2013 decidí completar mi formación con el máster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género. Además de enriquecerme a nivel personal, esta formación me dio herramientas y amplió mis recursos teóricos para mejorar mi práctica profesional. Hasta entonces, el trabajo en Equal Saree se había centrado en la relación entre espacio y género con mujeres adultas. Coincidiendo con la etapa de cursada del máster empecé a interesarme en el período de la infancia. En Equal Saree llevábamos un tiempo reflexionando sobre cómo los patrones de

desigualdad que existían en el mundo adulto ya empezaban a incorporarse desde la infancia. Y que la escuela era clave en la transmisión de esta educación espacial diferenciada por géneros. En mi trabajo final de máster (2015) desarrollé una Investigación Acción Participativa sobre la influencia de las cualidades de los espacios en la reproducción de las desigualdades de género en el patio de una escuela de Granollers (Barcelona). La rigurosidad científica me ayudó a sistematizar y a optimizar los procesos y, desde Equal Saree, empezamos a aplicar la metodología desarrollada en mi TFM en varios centros educativos de Cataluña.

A raíz de esto surgió el deseo de seguir profundizando en la investigación en un programa de doctorado, ampliando el marco de estudio de mi TFM e incorporando los avances realizados en el campo profesional. Otro de los motivos para realizar los estudios de doctorado es que considero importante recuperar y recoger la innovación que subyace en los pequeños proyectos y en el hacer cotidiano y que, las más de las veces, la academia ignora. Un reto personal, una inquietud profesional y la voluntad de seguir aportando conocimientos, herramientas y recursos para la transformación social es lo que me ha impulsado a sumergirme en esta empresa.

Este trabajo se ha hecho más del querer que del poder, durante los fines de semana y en las vacaciones, haciendo equilibrios para estirar el tiempo y sacarle unas horas a la jornada laboral con la que ha convivido esta investigación en todo su transcurso. Esta tesis ha sido íntegramente financiada por la autora y sus personas queridas y ha sido posible gracias al apoyo, los conocimientos, las experiencias y los consejos de mis amigas, profesoras, arquitectas, maestras, feministas y compañeras de la vida. Por eso, además de haber sido un reto personal, es un logro colectivo.

1.1.2. Tema de estudio: hacia una educación espacial feminista y transformadora

Los espacios son el medio físico donde tienen lugar las relaciones sociales. Su diseño condiciona nuestros modos de vida y las posibilidades de convivencia. La configuración de los espacios no es neutra, depende de las necesidades que se buscan satisfacer y de las prioridades que se establecen en las intervenciones.

Esta investigación se centra en un espacio urbano utilizado por niños y niñas donde se perpetúan y se normalizan cotidianamente desigualdades de género. Este espacio es el patio de las escuelas. Existen múltiples estudios que analizan cómo y por qué el patio funciona como un espacio de reproducción de las desigualdades de género apuntando que, dentro de los centros educativos, es donde más se visibilizan (Bonaf, 2000; Carreras, 2011). El patio se podría considerar el primer *espacio público*¹ de la infancia, aquel donde las criaturas aprenden a relacionarse y a organizarse fuera del ámbito familiar. Las normas son menos rígidas que en las aulas y el profesorado acostumbra a dirigir menos, siendo uno de los pocos espacios urbanos que permiten cierta auto-organización infantil. Por eso es donde más claramente podemos percibir la imposición de los roles sociales y culturales (Rönnlund, 2015). Los niños y niñas juegan, interactúan, construyen, imaginan, hablan, crean y aprenden habilidades sociales positivas y negativas durante el tiempo que pasan en este lugar (Dyment y O'Connell, 2013). El patio es un espacio educativo donde las criaturas pasan una parte importante de su día. Según el informe *Breus#31* de la Fundación Jaume Bofill (Marín et al., 2010), unas 525 horas al año, las mismas que se dedican a algunas de las asignaturas curriculares. Sin embargo, este espacio-tiempo ni se prepara, ni se evalúa de la misma manera que el resto de tiempos escolares. El patio es donde las niñas y los niños aprenden a posicionarse en el espacio, a reconocer qué lugar ocupan socialmente. Por eso es tan importante que nos planteemos qué aprendizajes están adquiriendo.

¿Cómo son la mayoría de patios, qué juegos y actividades predominan, qué alumnado tiene más protagonismo y ocupa más espacio? Como se recoge en diferentes trabajos (Bonaf, 2000; Tomé, 2008; Carreras et al., 2012; Saldaña, 2015; Col·lectiu Punt 6 i Coeducació, 2020), en el patio se reproduce el comportamiento territorial (Weisman, 1994). Generalmente, se observa un grupo dominante, integrado mayoritariamente por los niños de mayor edad, que ocupa la parte central del patio realizando actividades que requieren mucho

¹ Por un lado, la complejidad de las ciudades y, por otro, la voluntad de superar la dicotomía público/privado que históricamente ha servido para oprimir a las mujeres, hacen que en este trabajo el término *espacio público* se considere insuficiente para representar la realidad. Diversas autoras y autores han utilizado conceptos como espacio común, espacio compartido, espacio colectivo, espacio urbano, espacio de convivencia o espacio de la ciudad (Delgado y Malet, 2017). En este trabajo se utiliza preferentemente el término *espacio urbano*, aunque en ocasiones se utiliza *espacio público* explícitamente para visibilizar la exclusión de las mujeres de los espacios de decisión, participación social y política y producción económica.

espacio. Estas actividades se desarrollan siempre en la misma área, que suele estar designada específicamente para ello. Cuando una zona queda asociada a una actividad determinada se establece un control territorial que impide o dificulta que se desarrollen otros juegos o que ese espacio sea ocupado por otros grupos sociales. Las modalidades de juego escogidas suelen ser invasivas con las otras actividades y con los espacios adyacentes. Son actividades que se asocian con el comportamiento viril, por ejemplo los deportes competitivos en equipo. En el contexto donde se desarrolla esta investigación (pero también en muchos otros lugares) la actividad preferida es el fútbol. Esta forma de apropiación masculina del espacio la podemos observar en otros escenarios urbanos. La performatividad del cuerpo viril, las interacciones sociales teatralizadas entre hombres y el sentimiento de hogar en el espacio público (por ejemplo, ir sin camiseta) son estrategias que se despliegan, muchas veces de manera inconsciente, y que generan limitaciones y expulsión del resto de personas. Volviendo al caso del patio, esta apropiación masculina del espacio central provoca que los niños que no cumplen con los mandatos de género y la mayoría de las niñas se queden en la periferia realizando actividades socialmente menos valoradas. Las modalidades de juego que desarrollan son en mayor medida actividades estáticas y no invasivas. A lo largo del tiempo de recreo cambian más de actividad y de zona. De esta manera, las niñas ocupan el espacio pero no lo controlan, transitan un espacio que no les pertenece. Una de las problemáticas identificadas por el profesorado es la segregación por géneros en los juegos y el sedentarismo de la mayoría de niñas, que orbitan -hablan y pasean- alrededor de la pista, con consecuencias negativas para su desarrollo físico y cognitivo, para su autoestima y para su salud, si la entendemos en un sentido amplio. Una gran parte del alumnado no encuentra alternativas de juego activo, ya que no existen propuestas más allá de los deportes competitivos.

El diseño de los patios refuerza estas desigualdades, destinando la mayor parte del espacio disponible a las pistas deportivas y situándolas en una posición central y visible. Esta distribución no contempla las preferencias de un alumnado plural y otras actividades, como el juego simbólico, creativo, de experimentación y descubrimiento o los juegos cooperativos, no se tienen en cuenta a la hora de redactar los proyectos arquitectónicos de los patios. Son actividades invisibilizadas y, por tanto, no cuentan con espacios propios y adecuados para su desarrollo y acaban estableciéndose en los espacios

periféricos y residuales. Esto es lo que ha pasado a lo largo de la historia con las actividades que tradicionalmente hemos realizado las mujeres y pone de manifiesto que el valor social que le otorgamos a una actividad y el espacio físico que le asignamos están relacionados (McDowell, 2000). Los espacios rígidamente generizados son muestra de una estructuración patriarcal y tradicional del espacio que prioriza las preferencias y modos de vida del individuo hegemónico y perjudica a quienes no encajan en este modelo. Esta concepción de los espacios refleja que la realidad y las identidades se entienden únicamente bajo el binarismo femenino/masculino, y no solo subordina a las mujeres y niñas sino que produce que las personas transgénero y transexuales vivan bajo una *tiranía del género* (Doan, 2010).

El espacio es un agente educador. En algunas corrientes pedagógicas, como la pedagogía Reggio Emilia, el espacio se considera el Tercer maestro, después de la familia y el profesorado (esta cuestión se desarrolla en el apartado 2.2.3.). El espacio transmite mensajes que niñas y niños integran de manera inconsciente, formando parte de lo que llamamos el currículum oculto o las pedagogías invisibles (Acaso, 2018). Con la configuración futbolcéntrica de los patios estamos transmitiendo que unas actividades tienen prioridad sobre otras y que algunos grupos sociales pueden disfrutar de los espacios privilegiados mientras otros se quedan en los márgenes. Estos aprendizajes tienen un impacto para toda la vida y condicionan la manera en que percibimos, utilizamos y disfrutamos de los espacios urbanos en función de nuestro género.

Las pedagogías críticas entienden la práctica educativa como un camino hacia la transformación social en beneficio de las personas oprimidas. Desde este punto de vista, educar implica un compromiso con la justicia, con la equidad y con el pensamiento crítico. La educación se concibe como la capacidad de identificar problemas y de buscar alternativas de solución a partir de las posibilidades de la comunidad y del contexto (Giroux, 2004; Freire, 1989). Las aportaciones de los feminismos a las pedagogías críticas contribuyen a superar la interpretación binarista de la realidad, rompiendo la dicotomía público/privado, recuperando los aprendizajes vinculados a las experiencias y conocimientos de los ámbitos comunitarios y personales y visibilizando la diversidad de formas de hacer, de sentir y de existir en el mundo (Martínez Martín, 2016).

Dejar de normalizar las desigualdades en el patio y emprender acciones para cambiar esta situación es necesario y, también, posible. En cualquier caso, es una responsabilidad que las personas comprometidas con la igualdad no podemos eludir. Observar, analizar y transformar colectivamente un espacio comunitario como es el patio de la escuela es un desafío educativo y una oportunidad para generar cambios más profundos, en consonancia con los principios de las pedagogías emancipadoras. Los procesos colectivos de análisis de los espacios cotidianos desarrollados en algunos centros educativos nos demuestran el potencial transformador de estas prácticas. Por poner un ejemplo, el alumnado de 11 años de la escuela cooperativa El Puig de Esparraguera (Barcelona) desarrolló un proceso de investigación, que tuvo la oportunidad de acompañar, sobre el patio y otros espacios públicos del municipio, llegando a la conclusión de que para cambiar el mundo, el patio era un buen punto de partida. Estas fueron sus palabras (2018):

El patio es al conjunto de la escuela lo mismo que la plaza es al conjunto de la ciudad. En el patio se producen las mismas situaciones y relaciones que en el mundo: se generan conflictos y hemos de buscar soluciones. Tanto en el patio como en el mundo es necesario negociar, llegar a acuerdos, establecer normas y saber cómo gestionar las situaciones en las que éstas no son respetadas. La convivencia en el patio se puede ver afectada por la distribución de los diferentes espacios y por las exclusiones a partir de las aficiones, del género y del nivel socioeconómico. También el diseño, la planificación y uso de las calles y plazas condicionan la convivencia y pueden generar exclusiones. Llegamos a la conclusión de que queremos romper los roles de género y los estereotipos que se producen en el patio. Si el patio es un espacio donde ocurren las mismas situaciones, roles y discriminaciones que fuera de la escuela, repensar los patios equivale a repensar las ciudades.

La escuela no es el único ámbito donde se transmiten los valores sociales pero, dado que todas las criaturas transitan sistemáticamente este lugar, no podemos desaprovechar su gran potencial como activador de cambios. Los estereotipos sexistas y la visión dicotómica y binaria de la realidad se reflejan, además de en los ámbitos laborales, económicos o políticos, en el uso y en la apropiación de los espacios. Es esencial que las personas educadoras conozcan estas dinámicas patriarcales y garanticen, desde la primera infancia,

la presencia igualitaria de niñas y niños en los espacios de visibilidad, tanto físicos como simbólicos.

Una educación que integre la dimensión espacial desde una óptica feminista es imprescindible para comprender cómo se articulan las desigualdades de género y tener herramientas para prevenirlas y evitar que se sigan reproduciendo. En este sentido, las arquitectas y urbanistas feministas podemos aportar nuestros conocimientos para el análisis y la intervención espacial, contribuyendo a incorporar esta dimensión como herramienta para una educación transformadora.

1.1.3. Antecedentes desde la academia, la práctica y la experiencia

Las aportaciones en referencia a la importancia de los espacios educativos en la configuración de los roles de género se han hecho mayoritariamente en los países anglosajones y norte europeos.

Aportes desde la Academia

Las aproximaciones a este campo se han hecho desde los ámbitos de la psicología, la pedagogía y las ciencias de la educación, por lo que se ha profundizado en las relaciones que se establecen entre niños y niñas y entre el alumnado y el profesorado, en el temario y el material escolar y en las expectativas sobre el alumnado en función del género. Diferentes estudios reconocen la escuela como un espacio clave para la incorporación de las nociones y articulaciones sobre el género y su confluencia con otros factores (Öhrn, 2009; Fuller, 2010). Sin embargo, en sus aproximaciones no han tenido en cuenta la influencia del diseño del espacio. Otras autoras y autores, en cambio, han estudiado las estrategias de apropiación y dominación del espacio por el alumnado pero no han considerado el género como un factor específico de opresión en la generación de las desigualdades o, si bien hacen notar las diferencias entre géneros, no visibilizan las causas estructurales de las mismas (Reh et al., 2011; Dymont y O'Connell, 2013). La mayoría de estos estudios se basan en las percepciones y criterios de las personas investigadoras y no tienen en cuenta las vivencias del alumnado ni potencian la participación del profesorado en la investigación. Maria Rönnlund (2015) ha estudiado los procesos de construcción de identidades de género en el patio de una escuela sueca a partir

de las narraciones de los niños y niñas. Según su investigación, los diferentes espacios de patio contribuyen a la construcción de identidades de género diferenciadas, tanto individuales como grupales, llegando a la conclusión de que los patios escolares con una mayor diversidad de espacios y elementos favorecen la generación de formas más diversas de procesar la identidad de género, en comparación con los patios con menos variedad espacial. Varias mujeres de referencia en el ámbito de la coeducación, como Marina Subirats, Amparo Tomé y Anna Carreras, han realizado proyectos de investigación en centros educativos de primaria y en guarderías con el objetivo de eliminar las desigualdades y las jerarquías de género en el ámbito educativo. Sus trabajos, basados en metodologías de Investigación Acción, se centran en el trabajo conjunto con las personas educadoras para transformar los contenidos y las actividades escolares, los estereotipos y expectativas de género en la relación profesorado-alumnado y en la gestión de los espacios, especialmente de los espacios de juego (Carreras et al., 2012). Aunque sus trabajos reconocen el espacio como un factor determinante en la perpetuación del sexismo en los centros escolares, no se analizan en profundidad sus características ni se proponen cambios cualitativos en su configuración.

Los intentos de cuantificar los aspectos sociales y psicológicos del espacio han llevado a diferentes autoras y autores a elaborar métodos de observación, diagnóstico y evaluación de espacios. Gary T. Moore (1994) o Paul J. Tranter y Karen Malone (2004) sistematizaron métodos de observación de espacios infantiles que ponían en relación las actitudes y los patrones de relación de niños y niñas con su ubicación en los espacios y, en función de esto, elaboraron sistemas para analizar la calidad de los mismos. No obstante, no tuvieron en cuenta la dimensión de género a la hora de elaborar sus propuestas. T.L. McKenzie (2005) diseñó SOPLAY (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth), una herramienta de observación de la actividad física y su relación con las características del entorno en los espacios de juego infantil. Esta herramienta permite recoger datos segregados según el género. Xavier Bonal en *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos* (2000) elaboró unas fichas que permiten realizar, de forma sencilla y sin necesidad de conocimientos técnicos, una diagnosis de género en los centros educativos. El sistema que propone, quizás en su esfuerzo por simplificar, no tiene en cuenta algunas cuestiones como, por ejemplo, los aspectos cualitativos y simbólicos del espacio.

En los últimos años, la problemática de los patios escolares ha tomado relevancia y la necesidad de repensarlos se ha canalizado desde las comunidades educativas como una demanda hacia las administraciones públicas responsables, que empiezan a tomar medidas al respecto. Además de ser un tema central de numerosas jornadas y cursos destinados al profesorado en los últimos años, el reclamo de actuaciones urgentes ha llevado a la producción de diferentes recursos metodológicos. En el tiempo de desarrollo de esta tesis, que se inició en 2017, solamente en el Estado español, se han publicado al menos tres propuestas metodológicas para repensar los patios escolares desde la perspectiva de la coeducación y otras tantas desde ópticas complementarias como la sostenibilidad y la salud. Todas ellas implican, en mayor o menor grado, la participación y la acción de toda la comunidad educativa.

En 2017 se publicó la *Guía de diseño de entornos escolares*, impulsada por el ayuntamiento de Madrid. Esta publicación considera los patios escolares como espacios de vital importancia para la salud y el desarrollo infantil así como oportunidades de regeneración de espacios verdes en los barrios. Aunque la perspectiva de género no se aborda como eje concreto, existen varios puntos en común con lo que sería un abordaje feminista, ya que se contemplan como elementos primordiales la salud y el bienestar, la naturalización y la acción comunitaria. Poco más tarde, otras publicaciones sí contemplaron la perspectiva de género como eje principal. En 2019 salía a la luz *Una colección. Procedimientos, recomendaciones, aprendizajes*, un libro de Tipi Gara (Bilbao) que recopila los recursos generados durante el proyecto *Elkartoki*, una experiencia participativa para transformar los patios escolares desde la perspectiva de la coeducación y el arte. También en 2019 se publicó en Barcelona la versión revisada en papel de *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenió amb perspectiva de gènere*, aunque la versión digital ya se encontraba disponible en las redes con licencia abierta desde el año 2017. Esta es una guía metodológica para analizar y transformar los patios escolares desde la perspectiva de género que parte de la Investigación Acción Participativa que fue mi Trabajo Final de Máster (2015). Posteriormente fue adaptada para facilitar su difusión y nutrida con los conocimientos y experiencias del colectivo de arquitectas Equal Saree, del que soy integrante. Antes de su publicación en papel ha sido revisada y mejorada a partir del retorno de las personas participantes en el caso de estudio del presente trabajo de investigación, en el que se han aplicado la mayoría de las técnicas participativas que se incluyen en la guía. En abril del 2020, el Col·lectiu

Punt 6 conjuntamente con Coeducació (Barcelona), han publicado *Patís coeducatius. Guia per la transformació feminista dels espais educatius*, que tiene muchos puntos en común con las mencionadas anteriormente, tanto a nivel conceptual como metodológico, lo que confirma la necesidad de aportar soluciones concretas y colectivas al problema del androcentrismo en los patios.

En todas estas propuestas encontramos puntos de confluencia. En primer lugar, todas ellas han sido elaboradas por equipos de arquitectura, en colaboración con otras disciplinas como la sociología, la pedagogía o el arte. Esto puede ser debido a la necesidad de actuar físicamente en los patios. Más allá del análisis y de cambios sociales y educativos, es urgente transformar los espacios para que no sigan reproduciendo modelos jerárquicos y excluyentes. Aunque con rigurosidad científica, estas metodologías se desarrollan desde el plano profesional, a partir de la práctica y fuera del ámbito académico. También todas las propuestas se basan en la participación comunitaria y en la Investigación Acción como metodología de análisis, ya que uno de los elementos comunes es la reflexión que necesariamente debe acompañar el proceso de cambio. Las diferentes metodologías difieren en el grado de profundidad del análisis y la reflexión, ya que la duración de los procesos que plantean va desde un trimestre hasta dos cursos escolares. Todas las propuestas tienen en común que se apoyan en la experiencia, generando teoría desde la práctica y con un método inductivo: aprendiendo de casos particulares para proponer metodologías replicables en diferentes contextos. Todas estas cuestiones, como veremos a lo largo del capítulo 2.1. *Espacio y género*, se engloban en un paradigma feminista de producción de conocimiento y específicamente en el campo del urbanismo y la arquitectura feminista.

Son numerosas las experiencias de transformación de patios escolares que se han llevado a cabo, especialmente en los últimos años, debido al creciente interés de la ciudadanía en este aspecto y de su impacto en los medios de comunicación. Sería imposible nombrarlas todas y, por eso, a continuación se recogen aquellas más relevantes para este estudio por incluir los siguientes factores:

Aportes desde la experiencia

- Tienen como objetivo principal repensar los patios escolares en clave de coeducación.
- Entienden la transformación como resultado de un proceso de análisis y de

reflexión.

- Implican a toda (o gran parte de) la comunidad educativa.
- Más allá del diagnóstico, generan estrategias de cambio basadas en el diseño del espacio.
- No son experiencias aisladas sino que tienen la voluntad de generar aprendizajes y metodologías que puedan replicarse en otros centros educativos.

El programa *Elkartoki* (Espacio de encuentro), financiado con fondos públicos del Gobierno Vasco, se ha implementado en más de una decena de centros educativos entre 2015 y 2019. Las integrantes de Tipi gara, entidad que ha coordinado el programa, recogen la diversidad de situaciones que pueden darse en este tipo de procesos. Destacan la variedad de posibilidades que pueden darse en relación al grupo impulsor del proyecto, desde procesos motivados desde las Asociaciones de Familias de Alumnos y Alumnas con participación voluntaria, hasta situaciones en las que el proceso se encara como un proyecto de centro, con una alta implicación por parte de toda la comunidad, y otros casos más excepcionales en las que la administración municipal se implica llegando a financiar el costo de la transformación física. En los procesos coordinados por Tipi, toma un papel central el componente artístico -todos los procesos cuentan con la participación de un o una artista- siendo clave la experimentación con los materiales y el diseño de prototipos. Las intervenciones se basan en su mayoría en la incorporación de artefactos autoconstruidos por el alumnado con el objetivo de enriquecer los usos del patio con nuevas oportunidades para el juego activo, el descanso y las relaciones sociales. Destacan como punto positivo de trabajar con artefactos -elementos ligeros que pueden desplazarse- que se puede mantener la multifuncionalidad del espacio, ya que en algunos casos el patio tiene otros usos fuera del horario lectivo. En el caso del proyecto *Elkartoki*, el análisis del patio se plantea desde la experimentación sensorial y no se realiza una recogida sistemática de datos, ya que este proyecto no se enfoca desde un punto de vista científico ni académico.

Esta experiencia sirvió de precedente para que, a partir de 2017, otros proyectos similares se iniciaran en distintas ciudades del Estado español. Simultáneamente al caso de estudio de esta Investigación Acción Participativa,

el programa *Empatitzem. Repensem l'ús dels patis escolars*² implementado en Santa Coloma de Gramenet, empezaron en Barcelona y en Madrid otras dos experiencias parecidas.

Una de ellas es la *Red de Patios inclusivos y sostenibles* de Madrid, un proyecto desarrollado por Pandora Mirabilia y PEZ Arquitectos, contando con la colaboración de Col·lectiu Punt 6 en la primera fase, que se desarrolló en 2017 en dos escuelas de la ciudad de Madrid y que, posteriormente, se ha replicado en el ámbito rural. En esta iniciativa, destacan cuatro claves a la hora de analizar los usos del patio y transformarlo: coeducación, sostenibilidad, educación transformadora y participación y cocreación. En cada escuela el proceso tuvo cinco fases: (1) la creación de un grupo motor para articular los diferentes agentes implicados (profesorado, familias, alumnado y otros colectivos); (2) el desarrollo del diagnóstico participativo mediante el cual se identificaron las necesidades y se elaboraron las propuestas de cambio y en el que participaron profesorado, alumnado y familias; (3) la materialización de deseos que consistió en la elaboración de propuestas y de transformación física de los patios a través de jornadas de trabajo colectivo; (4) el retorno en forma de Jornada de puertas abiertas al barrio/pueblo y (5) la elaboración de crónicas y vídeo-reportajes con claves e indicadores del proceso, que sirvan como herramienta para replicar el proyecto en otros centros. En esta iniciativa la perspectiva de la coeducación se tuvo en cuenta para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, ofreciendo oportunidades de juego motivadoras y diversas y entendiendo el patio como un espacio educativo más de la escuela. Los resultados esperados son microintervenciones en las que se prioriza el uso de materiales reciclados y reutilizados.

La otra iniciativa se desarrolló en la ciudad de Barcelona en esas mismas fechas (2017-2019) en la escuela Drassanes y en la escuela Baró de Viver y fue liderada por las entidades Coeducació y Col·lectiu Punt 6. El proceso fue similar al de Madrid, incluyendo una fase previa de formación del profesorado para garantizar la perspectiva de género en el análisis del patio.

Los resultados de estas experiencias servirán para contrastar y reforzar los hallazgos de este trabajo de investigación.

² En castellano, *Empatizemos. Repensemos el uso de los patios escolares*.

1.1.4. Aportes de estudio

Las experiencias coeducativas que incorporan el estudio y la transformación de los espacios de aprendizaje como un eje más dentro del proyecto educativo todavía son muy incipientes. Aunque contamos con diferentes estudios que analizan la problemática de género en los patios y ya hay varios procesos de transformación que han sido o están siendo documentados, todavía hay muy poca evidencia sobre la implementación de propuestas concretas, sobre criterios y recomendaciones feministas de diseño y sobre el impacto de los mismos así como sobre los efectos que generan los procesos participativos/educativos en pro de unas relaciones más igualitarias entre géneros.

Este trabajo de Investigación Acción Participativa y feminista tiene la finalidad de aportar metodologías, criterios y soluciones técnicas para una transformación coeducativa de los patios escolares desde el campo específico de la arquitectura y el diseño urbano.

En este trabajo me propongo, en primer lugar, generar un proceso de **toma de conciencia, visibilización y acción colectiva**, en el que toda la comunidad educativa, y especialmente el alumnado, toma conciencia de las problemáticas de su ecosistema (entorno físico y social) y busca soluciones para alcanzar una situación más justa y equitativa. Todas las actividades del trabajo de campo se han realizado en horario lectivo y se han integrado dentro de las diferentes asignaturas y proyectos de las escuelas participantes, incluyéndose en la cotidianidad de la escuela. A través del caso del patio se busca reflexionar y actuar sobre desigualdades estructurales y machismos interiorizados, para lograr beneficios de mayor alcance a largo plazo, tanto dentro como fuera del centro educativo.

En segundo lugar, me propongo utilizar **metodologías y técnicas de análisis socioespacial como herramientas educativas**, adaptándolas a las edades de las personas participantes para que permitan una participación activa de todo el alumnado. El análisis, además de tratar aspectos relacionales y de usos, se enfoca en los aspectos espaciales del patio (su configuración y sus elementos) para visibilizar el impacto de lo físico en lo social y su influencia mútua. A través de este proceso de *educación espacial* busco dar herramientas a niños, niñas y profesorado para comprender la dimensión espacial de las desigualdades:

identificar jerarquías en el uso y la apropiación de los espacios, dejar de normalizarlas y actuar para evitarlas y prevenirlas.

En tercer lugar, me propongo generar un catálogo de criterios y actuaciones específicas que, a través de **soluciones técnicas**, sean **capaces de materializar las ideas colectivas**, además de cumplir con la normativa específica en materia de juegos infantiles. De esta manera pretendo también poner en valor la importancia de una buena transcripción de las propuestas a un lenguaje técnico, ya que se trata de uno de los momentos más delicados en un proceso participativo y del que se habla muy poco. Es esencial que los perfiles técnicos encargados de esta tarea integren la perspectiva de género como parte de su práctica profesional para garantizar que ésta efectivamente se tiene en cuenta en la materialización de las propuestas.

Por último, me comprometo a contribuir a la transformación social feminista a través de la generación de **materiales y recursos que permitan replicar y escalar este proyecto** en otros contextos. Uno de los puntos fuertes de este proyecto es que se enmarca en un programa municipal para repensar el uso de los patios escolares. Se trata de una experiencia pionera en la que la reflexión y la transformación de un espacio cotidiano se implementa como política de igualdad en el ámbito específico de la educación. Esto me permitirá valorar, por un lado, el **potencial de la educación espacial como prevención de las violencias machistas** y, por otro, los pros y contras de institucionalizar un proceso comunitario en un contexto específico como son los centros educativos de infantil y primaria.

1.2. Objeto de estudio

En los patios de las escuelas se normalizan desigualdades de género en relación el uso y la ocupación del espacio así como la segregación por géneros en los juegos. Este trabajo de investigación se desarrolla en colaboración con diferentes comunidades educativas con la finalidad de transformar esta situación a través de un proceso colectivo de análisis y de generación de propuestas de cambio en los patios escolares. La metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) se ha considerado la más adecuada para este trabajo porque entronca los principios de las pedagogías críticas y feministas: la comunidad define sus propios problemas y busca soluciones a través de sus propios recursos y las posibilidades del entorno, siempre con el objetivo de alcanzar una mayor justicia social (Giroux, 2004; Freire, 1989). Las personas involucradas en la investigación se consideran expertas en sus realidades y motores del cambio, por lo que la investigadora tiene el papel de acompañar y de proponer la metodología más adecuada para hacer aflorar los conocimientos e inquietudes. El conocimiento se considera como una combinación indisoluble de teoría y práctica, de pensamiento y acción.

El trabajo de campo, se ha desarrollado a lo largo de 2018 y 2019 en cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), implicando a toda la comunidad educativa, integrada por alumnado, profesorado, familias y, en algunos casos, personal no docente, en un proceso colectivo de análisis y reflexión sobre las desigualdades en el patio y de generación de propuestas para el cambio, a través del diseño y de la gestión de los espacios. También han participado en la investigación el equipo de arquitectas feministas Equal Saree¹, que han colaborado conmigo en la coordinación del proceso participativo y especialmente en el desarrollo técnico de las propuestas de cambio. La pluralidad de agentes participantes ha hecho necesario utilizar una variedad de métodos y técnicas participativas especialmente adaptadas para la infancia, ya que se trata de un complejo proceso en el que han participado alrededor de 1.500 personas de diferentes edades.

¹ En este proyecto participaron, con mayor o menor implicación y a lo largo de las diferentes fases: Helena Cardona Tamayo, Julia Goula Mejón, Conchi Berenguer Urrutia, Louise Lecoeur y Estelle Durand.

La investigación se enmarca en el programa *Empatitzem. Repensem l'ús dels patis escolars*, una iniciativa municipal para fomentar la coeducación en la escuela de una manera transversal. Una de las potencialidades de este trabajo es que, más allá de la riqueza del proceso en sí mismo, se ha podido testear su implementación como política pública, para ser sistematizado y replicado en el futuro en otras escuelas de la localidad, pero también para ser extendido a otros contextos.

1.2.1. Preguntas de investigación

A continuación se describen las preguntas de investigación.

Preguntas sobre el grado de conciencia y normalización de las desigualdades de género en el patio de la escuela, sobre el papel del patio como espacio (co)educativo y sobre los efectos del proceso comunitario en el ecosistema educativo:

- ¿Qué grado de conciencia existe en las comunidades educativas participantes en la Investigación Acción sobre las desigualdades de género en el patio?
- ¿Qué papel tiene el patio en el currículum oculto y qué aprendizajes se adquieren en ese espacio-tiempo?
- ¿Qué relación existe entre el diseño del espacio, la construcción social del género y la apropiación de los lugares y cómo se territorializa este proceso en el caso concreto del patio de la escuela?
- ¿De qué manera el proceso de investigación participativa aporta a la visibilización y revisión de las desigualdades de género en el patio de la escuela?
- ¿En qué medida el proceso colectivo sirve para tomar medidas respecto a las desigualdades detectadas?
- ¿De qué manera repensar colectivamente un espacio común cotidiano permite reforzar los lazos entre los diferentes grupos y personas participantes?
- ¿Qué beneficios aporta la participación de los niños y niñas en las decisiones sobre sus entornos cotidianos?

Preguntas sobre la relación entre espacio y género, sobre las experiencias del

alumnado en el patio y sobre las habilidades del profesorado a la hora detectar desigualdades socioespaciales.

- ¿Qué papel juega el diseño del espacio en la (re)producción de las desigualdades de género en las escuelas participantes en la Investigación Acción?
- ¿Cuáles son las percepciones del profesorado de las escuelas participantes en la Investigación Acción sobre las desigualdades en el uso del espacio del patio?
- ¿Qué relación existe entre el diseño y la organización del espacio del patio, cuáles son las prácticas mayoritarias y las relaciones de poder que se establecen en las diferentes escuelas participantes?
- ¿Cómo varían las experiencias del alumnado en los diferentes patios en función de su género?

Preguntas sobre la materialización de las propuestas de transformación y el establecimiento de criterios feministas de diseño basados en la experiencia de los niños y niñas.

- ¿Qué necesidades y deseos tiene el alumnado de las escuelas participantes en la Investigación Acción en relación al diseño del patio y a las posibles actividades a desarrollar?
- ¿Qué puntos en común encontramos en los criterios establecidos en las escuelas participantes en la investigación para dar respuesta a las necesidades y deseos detectados en el análisis socioespacial del patio?
- ¿Qué tipo de elementos arquitectónicos, materiales constructivos y criterios de diseño pueden dar respuestas efectivas a las necesidades y deseos establecidos por las comunidades educativas?
- ¿Qué pautas se pueden seguir para repensar colectivamente un patio escolar en clave feminista?

Preguntas sobre la replicabilidad del proyecto, sobre el impacto del proceso y los resultados y sobre su institucionalización como política pública municipal.

- ¿Qué potencialidades y problemas han presentado las diferentes técnicas utilizadas para el análisis y la toma de decisiones colectivas y en qué manera podrían ser replicadas para generar procesos similares al de esta

investigación?

- ¿De qué manera los hallazgos de esta investigación pueden llegar a un mayor número de personas y contribuir al cambio social?
- ¿Qué impacto han tenido los materiales difundidos a raíz de esta Investigación Acción en la puesta en marcha de otros proyectos similares?
- ¿Qué potencialidades y problemas se han evidenciado en la institucionalización de un proceso colectivo de transformación de un espacio de uso común como es el patio de la escuela?

1.2.2. Objetivos de investigación

A continuación se describen los objetivos generales y los respectivos objetivos específicos.

Objetivo General 1. Poner en valor la educación espacial feminista como herramienta de acción contra las desigualdades de género. Analizar cómo los procesos de análisis y diseño colaborativo de los espacios permiten visibilizar las desigualdades y potencian cambios a nivel grupal e individual en las personas que forman parten.

Objetivos específicos

- 1.1 Iniciar un proceso de toma de conciencia sobre las desigualdades de género en el patio de la escuela.
- 1.2 Tratar el patio como un espacio educativo e integrarlo en el proyecto pedagógico del centro.
- 1.3 Fomentar el debate y la revisión crítica de las situaciones de injusticia normalizadas y que tienen lugar cotidianamente en los patios escolares de las escuelas participantes en la Investigación Acción.
- 1.4 Poner en valor las potencialidades de un proceso colectivo de análisis y reflexión sobre un espacio comunitario y cotidiano como es el patio de la escuela como herramienta de educación para la igualdad.
- 1.5 Sensibilizar al profesorado sobre cómo los roles y estereotipos de género condicionan el uso del patio y las relaciones que se establecen entre el alumnado.
- 1.6 Fomentar la implicación y la interacción de los diferentes agentes que

forman parte de la comunidad educativa.

- 1.7. Favorecer la participación activa del alumnado en la transformación de sus entornos cotidianos.

Objetivo General 2. Analizar el impacto de las características físicas y simbólicas del espacio en las dinámicas de uso y apropiación y en las relaciones entre géneros.

Objetivos específicos

- 2.1. Visibilizar la dimensión espacial de las desigualdades de género y analizar cómo se manifiestan en el caso específico del patio de la escuela, concretamente en las cinco escuelas participantes en la Investigación Acción.
- 2.2. Analizar el punto de vista del profesorado de cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet sobre el diseño del patio, las actividades que se desarrollan y las relaciones entre el alumnado, desenmascarando el androcentrismo y los micromachismos integrados y normalizados.
- 2.3. Contrastar las actividades y formas de juego, la distribución y características de los espacios y el desequilibrio de género en la ocupación de los mismos en cinco patios escolares de Santa Coloma de Gramenet.
- 2.4. Conocer y contrastar las percepciones del alumnado de cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet respecto de sus vivencias en el patio.

Objetivo General 3. Generar criterios, estrategias y herramientas para una transformación feminista de los patios escolares que permitan alcanzar unos espacios coeducativos.

Objetivos específicos

- 3.1. Conocer y contrastar las necesidades y deseos del alumnado de las cinco escuelas participantes en la Investigación Acción en relación a los usos y al diseño del patio.
- 3.2. Generar criterios y estrategias de transformación espacial adaptables y replicables, que den respuesta a necesidades específicas de cinco

comunidades educativas diferentes de Santa Coloma de Gramenet a la vez que mantienen puntos comunes y extrapolables a diferentes contextos.

- 3.3. Generar propuestas de transformación de los patios escolares que sean viables a nivel técnico-constructivo, de bajo coste económico y que cumplan con la legalidad vigente en Cataluña y el Estado español.
- 3.4. Sistematizar un proceso de co-diseño adaptado a la participación activa de la infancia y que integre a toda la comunidad educativa, partiendo de una cosmovisión feminista.

Objetivo General 4. Garantizar la replicabilidad del proceso de reflexión y transformación en otros contextos.

Objetivos específicos

- 4.1. Sistematizar el proceso de Investigación Acción para el análisis y la transformación de los patios escolares en clave feminista a través de la recopilación y revisión de las técnicas, los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos.
- 4.2. Elaborar materiales adaptados y con un lenguaje adecuado para su difusión a un gran número de personas más allá del ámbito académico.
- 4.3. Visibilizar las experiencias y proyectos iniciados a partir de los materiales difundidos en el proceso de esta investigación.
- 4.4. Evaluar la viabilidad del proceso comunitario de análisis y transformación de los patios escolares en clave feminista en el marco de una política pública municipal.

Tabla 1. Cuadro-síntesis sobre los objetivos generales, específicos y las preguntas de investigación

Toma de conciencia, visibilización y acción colectiva	Objetivo General 1. Poner en valor la educación espacial feminista como herramienta de acción contra las desigualdades de género. Analizar cómo los procesos de análisis y diseño colaborativo de los espacios permiten visibilizar las desigualdades y potencian cambios a nivel grupal e individual en las personas que forman parte.	
	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
	¿Qué grado de conciencia existe en las comunidades educativas participantes en la Investigación Acción sobre las desigualdades de género en el patio?	1.1. Iniciar un proceso de toma de conciencia sobre las desigualdades de género en el patio de la escuela.
	¿Qué papel tiene el patio en el currículum oculto y qué aprendizajes se adquieren en ese espacio-tiempo?	1.2. Tratar el patio como un espacio educativo e integrarlo en el proyecto pedagógico del centro.
	¿De qué manera el proceso de investigación participativa aporta a la visibilización y revisión de las desigualdades de género en el patio de la escuela?	1.3. Fomentar el debate y la revisión crítica de las situaciones de injusticia normalizadas y que tienen lugar cotidianamente en los patios escolares de las escuelas participantes en la Investigación Acción.
	¿En qué medida el proceso colectivo sirve para tomar medidas respecto a las desigualdades detectadas?	1.4. Poner en valor las potencialidades de un proceso colectivo de análisis y reflexión sobre un espacio comunitario y cotidiano como es el patio de la escuela como herramienta de educación para la igualdad.
	¿Qué relación existe entre el diseño del espacio, la construcción social del género y la apropiación de los lugares y cómo se territorializa este proceso en el caso concreto del patio de la escuela?	1.5. Sensibilizar al profesorado sobre cómo los roles y estereotipos de género condicionan el uso del patio y las relaciones que se establecen entre el alumnado.
	¿De qué manera repensar colectivamente un espacio común cotidiano permite reforzar los lazos entre los diferentes grupos y personas participantes?	1.6. Fomentar la implicación y la interacción de los diferentes agentes que forman parte de la comunidad educativa.
	¿Qué beneficios aporta la participación de los niños y niñas en las decisiones sobre sus entornos cotidianos?	1.7. Favorecer la participación activa del alumnado en la transformación de sus entornos cotidianos.

Análisis socioespacial: espacio físico y espacio social	Objetivo General 2. Analizar el impacto de las características físicas y simbólicas del espacio en las dinámicas de uso y apropiación y en las relaciones entre géneros.	
	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
	¿Qué papel juega el diseño del espacio en la (re)producción de las desigualdades de género en las escuelas participantes en la Investigación Acción?	2.1. Visibilizar la dimensión espacial de las desigualdades de género y analizar cómo se manifiestan en el caso específico del patio de la escuela, concretamente en las cinco escuelas participantes en la Investigación Acción.
	¿Cuáles son las percepciones del profesorado de las escuelas participantes en la Investigación Acción sobre las desigualdades en el uso del espacio del patio?	2.2. Analizar el punto de vista del profesorado de cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet sobre el diseño del patio, las actividades que se desarrollan y las relaciones entre el alumnado, desenmascarando el androcentrismo y los micromachismos integrados y normalizados.
	¿Qué relación existe entre el diseño y la organización del espacio del patio, cuáles son las prácticas mayoritarias y las relaciones de poder que se establecen en las diferentes escuelas participantes?	2.3. Contrastar las actividades y formas de juego, la distribución y características de los espacios y el desequilibrio de género en la ocupación de los mismos en cinco patios escolares de Santa Coloma de Gramenet.
¿Cómo varían las experiencias del alumnado en los diferentes patios en función de su género?	2.4. Conocer y contrastar las percepciones del alumnado de cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet respecto de sus vivencias en el patio.	
Criterios feministas de diseño desde la experiencia de las personas	Objetivo General 3. Generar criterios, estrategias y herramientas para una transformación feminista de los patios escolares que permitan alcanzar unos espacios coeducativos.	
	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
	¿Qué necesidades y deseos tiene el alumnado de las escuelas participantes en la Investigación Acción en relación al diseño del patio y a las posibles actividades a desarrollar?	3.1. Conocer y contrastar las necesidades y deseos del alumnado de las cinco escuelas participantes en la Investigación Acción en relación a los usos y al diseño del patio.
	¿Qué puntos en común encontramos en los criterios establecidos en las escuelas participantes en la investigación para dar respuesta a las necesidades y deseos detectados en el análisis socioespacial del patio?	3.2. Generar criterios y estrategias de transformación espacial adaptables y replicables, que den respuesta a necesidades específicas de cinco comunidades educativas diferentes de Santa Coloma de Gramenet a la vez que mantienen puntos comunes y extrapolables a diferentes contextos.
	¿Qué tipo de elementos arquitectónicos, materiales constructivos y criterios de diseño pueden dar respuestas efectivas a las necesidades y deseos establecidos por las comunidades educativas?	3.3. Generar propuestas de transformación de los patios escolares que sean viables a nivel técnico-constructivo, de bajo coste económico y que cumplan con la legalidad vigente en Cataluña y el Estado español.
¿Qué pautas se pueden seguir para repensar colectivamente un patio escolar en clave feminista?	3.4. Sistematizar un proceso de co-diseño adaptado a la participación activa de la infancia y que integre a toda la comunidad educativa, partiendo de una cosmovisión feminista.	

Contribución al cambio social: replicabilidad e impactos	Objetivo General 4. Garantizar la replicabilidad del proceso de reflexión y transformación en otros contextos	
	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
	¿Qué potencialidades y problemas han presentado las diferentes técnicas utilizadas para el análisis y la toma de decisiones colectivas y en qué manera podrían ser replicadas para generar procesos similares al de esta investigación?	4.1. Sistematizar el proceso de Investigación Acción para el análisis y la transformación de los patios escolares en clave feminista a través de la recopilación y revisión de las técnicas, los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos.
	¿De qué manera los hallazgos de esta investigación pueden llegar a un mayor número de personas y contribuir al cambio social?	4.2. Elaborar materiales adaptados y con un lenguaje adecuado para su difusión a un gran número de personas más allá del ámbito académico.
	¿Qué impacto han tenido los materiales difundidos a raíz de esta Investigación Acción en la puesta en marcha de otros proyectos similares?	4.3. Visibilizar las experiencias y proyectos iniciados a partir de los materiales difundidos en el proceso de esta investigación.
	¿Qué potencialidades y problemas se han evidenciado en la institucionalización de un proceso colectivo de transformación de un espacio de uso común como es el patio de la escuela?	4.4. Evaluar la viabilidad del proceso comunitario de análisis y transformación de los patios escolares en clave feminista en el marco de una política pública municipal.

Elaboración propia.

La ciudad nueva, la nueva política, sólo podrá nacer si se rompe la vieja ciudad de los espacios segregados, de los encasillamientos mortales.

M^a Ángeles Durán, 1992.

2

2. Marco teórico y conceptual

En este capítulo se desarrolla el marco teórico y conceptual en el que se articulan los tres conceptos clave de este trabajo de investigación: género, espacio y educación.

En el primer apartado se construye la intersección entre espacio y género. Se analiza cómo las mujeres hemos sido excluidas, segregadas y violentadas en los espacios urbanos como mecanismo para mantener el control y la supremacía masculina. A continuación, se presentan las voces disidentes y las aportaciones feministas para la reconceptualización y la reapropiación de los espacios desde un punto de vista de género y, finalmente, se muestra cómo algunas prácticas transformadoras han llegado a implementarse, pasando de desarrollarse en posiciones periféricas a ocupar lugares centrales en los discursos y en las políticas públicas, siendo relevantes los alcances a nivel municipal.

En el segundo apartado se desarrolla el concepto de educación espacial generizada. Se analiza cómo la educación es un mecanismo de reproducción y justificación de las desigualdades de género en la apropiación, uso y disfrute de los espacios y, en contrapartida, se defiende que la educación también puede tener un gran potencial de cuestionamiento y transformación a través de la acción comunitaria y las prácticas emancipadoras. Se recorren las propuestas espaciales defendidas por diferentes corrientes pedagógicas a lo largo de la historia, poniendo el foco en la relación entre los ideales políticos y sociales y las concepciones de los espacios educativos promulgados en cada caso. Por último, se analiza el papel del patio en el contexto educativo actual así como las normas legales y sociales que condicionan su diseño.

2.1. Espacio y género

En el espacio urbano se territorializan las múltiples desigualdades derivadas de una sociedad jerárquica e injusta. La configuración de los espacios que

conforman las ciudades responde a intereses económicos y se sustenta sobre los cimientos del patriarcado. En ellos se representan, reproducen, legitiman y perpetúan desigualdades y relaciones de poder que son estructurales, aunque no ineludibles (Col·lectiu Punt 6, 2019). Visibilizar la dimensión espacial de los privilegios y las opresiones nos ayuda a comprender mejor cómo se articulan y nos permite generar herramientas para una transformación radical en las relaciones humanas.

2.1.1. Mujeres en el espacio urbano: segregación, exclusión y violencias

El género es una categoría de estructuración social que divide el mundo de manera binaria y jerárquica, otorgando derechos y deberes y asignando roles en función de una lectura de los cuerpos sexuados que se basa en códigos sociales y culturales prefijados.

El concepto de género fue anticipado por Simone de Beauvoir en 1949 con su célebre frase “*la mujer no nace, se hace*”. La influencia de su ensayo *El segundo sexo* en el desarrollo de la teoría feminista permitió al feminismo europeo de la tercera ola (décadas de 1960 y 1970) cuestionar las teorías biologicistas que habían naturalizado la desigualdad entre sexos. La diferenciación conceptual del binomio sexo/género supuso un cambio en el pensamiento occidental a partir de la primera mitad del siglo XX: si el sexo viene determinado por las diferencias biológicas entre seres humanos, el género es una construcción cultural y, por tanto, su deconstrucción es posible.

Sistema Sexo/Género

Tiempo más tarde, en el ensayo *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo* (1975), Gayle Rubin definió el concepto sistema sexo/género como “*el conjunto de disposiciones según las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en un producto de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas*” (Rubin, 1986:97). Rubin trataba de destapar los mecanismos históricos y sociales que producen el género y la heterosexualidad obligatoria y que relegan a las mujeres a una posición secundaria en las relaciones humanas. Al nombrar el concepto le atribuye términos neutros, es decir que no especifica la relación entre el sexo

biológico y el rol de género asignado -femenino/mujer; masculino/hombre- para reivindicar que, en este sistema, la opresión no es inevitable sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan. El género es, por tanto, una construcción social y cultural basada en las diferencias biológicas entre sexos que asigna roles, comportamientos, identidades, responsabilidades e impone limitaciones a las personas. La heterosexualidad obligatoria se sella a través del matrimonio o *contrato sexual*, un mecanismo del patriarcado para legitimar la subordinación y la explotación de las mujeres bajo supuestos afectivos (Pateman, 2019).

Años después se cuestionó el género en sí mismo, o mejor dicho, la existencia de dos géneros. Monique Wittig (1992) negó su identidad como mujer por ser lesbiana, definiendo este nuevo género, identidad, o ausencia de ella, como insumisión al mandato obligatorio de ser mujer: insumisión al matrimonio y a la maternidad. Judith Butler, una de las autoras de referencia en la articulación de las teorías queer, va más allá al afirmar que el sexo y la sexualidad, lejos de ser algo natural, son constructos sociales igual que el género. Esta autora defiende que la subjetividad y la construcción de las identidades son procesos fluidos y variables y que aferrarse a una identidad única puede ser opresivo. Aboga por superar el binarismo sistemático a través de prácticas performativas que resignifiquen los conceptos de género, sexo y sexualidad (Butler, 2002 y 2007).

Teoría
queer y
pensamiento
interseccional

Otro de los cuestionamientos al concepto género llegó de la mano del feminismo negro, cuando el colectivo *Combahee River Collective* visibilizó la necesidad de combatir simultáneamente diferentes tipos de opresión: racial, sexual, heterosexual y de clase, recordando a Sojourner Truth y su célebre discurso de 1851, *Ain't I a Woman?* (Brah y Phoenix, 2004). Pusieron sobre la mesa que urgía integrar una lectura interseccional en el feminismo. En 1989, Kimberlé Crenshaw articuló el concepto de *interseccionalidad*, aunque esta idea tiene sus antecedentes en autoras del *black feminism*, como Angela Davis y bell hooks, y del feminismo chicano, como Gloria Anzaldúa.

Desde entonces, diversos feminismos oscilan entre la deconstrucción de la categoría mujer y su uso estratégico para nombrar y visibilizar un eje de opresión. En este trabajo nos adherimos a un uso estratégico para visibilizar las opresiones que sufren las niñas en el uso de los espacios escolares.

Masculino genérico

Otra de las dimensiones del género es el campo de los imaginarios y lo simbólico. En nuestra sociedad patriarcal, lo masculino se presenta como neutro, considerándose centro, medida y valor de todas las cosas a partir de las cuales construimos la realidad. Lo femenino se define siempre en relación a lo masculino, como lo otro, lo que es diferente o complementario. Esta alteridad de la que hablaba Beauvoir (1989) ha determinado la construcción social del mundo que habitamos. La construcción del género, igual que la construcción de la raza o de la clase, se ha definido en relación a un sujeto estandar de referencia, el sujeto hegemónico que representa el modelo occidental: masculino, blanco, burgués, heterosexual, con capacidades físicas y cognitivas estándar y buen estado de salud. Establecer un modelo como sujeto central de la cultura implica un proceso de selección y, en consecuencia, de exclusión de todas aquellas personas que no encajan en el modelo. Esta estructura social jerárquica se perpetua a través de los mandatos de género y de los procesos de socialización de género, que normalizan un sistema injusto en el que ser mujer implica estar sometida a fenómenos de violencia, exclusión y discriminación social simplemente por el hecho de serlo.

La dimensión espacial de las desigualdades

Existe una relación entre el espacio y los ejes opresivos estructurantes, aquellas relaciones de poder que subordinan a unos cuerpos en función de los intereses de una nomatividad –los cuerpos marcados con las categorías de racialización, de diversidad sexual, de diversidad funcional o de mujer, entre otras. Las desigualdades sistemáticas que señalan los estudios queer y feministas en pocas ocasiones se afrontan desde una perspectiva espacial. Sin embargo, no podemos llegar a comprender cómo se construyen las identidades oprimidas, subalternas y subversivas, sin entender las narrativas espaciales que las sostienen. Los procesos de subjetivación son contextuales, no solo en el sentido temporal y en referencia al momento histórico, sino también a los espacios donde se desarrollan y a las características de los mismos.

Exclusión y segregación espacial

En el espacio urbano se territorializan las relaciones de poder y de exclusión, las desigualdades sociales y económicas que refuerzan las diferencias de estatus entre hombres y mujeres (Weisman 1994; McDowell, 2000). Ya desde la Antigüedad la posibilidad (o no) de acceder a determinados espacios estaba en estrecha relación con la categoría social que se otorgaba a las personas. Tanto en la antigua Grecia como en Roma, la imposibilidad o las dificultades para acceder a los espacios públicos, donde tenían lugar las actividades

relacionadas con la vida social, política y productiva, condicionó la participación de las mujeres como ciudadanas. En la Atenas del siglo VI a.C. la separación entre las personas consideradas ciudadanas de las que no lo eran se expresaba nítidamente en los gimnasios, donde entrenaban los *hoplitas*, y en el *ágora*, lugar de reunión y discusión política. Los *atimoi* (personas que habían quedado fuera de la ciudadanía por deshonor, homicidas, esclavos y, en algunos casos, los extranjeros) tenían todos la misma sanción: la prohibición de entrar al *ágora*, al gimnasio y a cualquier lugar sagrado. Las mujeres recibían el mismo tratamiento y, si se les permitía entrar al *ágora*, era solo de forma puntual y momentánea (Campana, 2019). En el caso de la Roma antigua, la participación de las mujeres en el foro romano, el espacio público por excelencia, también era limitada y censurada.

La socióloga Daphne Spain (1992) ha estudiado la relación entre la segregación espacial y la posición social de las mujeres a través del análisis de diferentes sociedades preindustriales e industriales. Según la autora, a lo largo de la historia y en todas las culturas, la distribución territorial y arquitectónica ha reforzado las diferencias de estatus entre hombres y mujeres. La forma en que los hombres y las mujeres han estado segregados ha reducido el acceso de éstas últimas al conocimiento -prohibiéndoles el acceso a las universidades o limitando su acceso a los espacios públicos- y esto ha reforzado ese estatus inferior de las mujeres respecto de los hombres. En España, la primera mujer que pudo acceder a la universidad fue Concepción Arenal en el 1841, 600 años después de que el primer centro de estudios superiores abriera sus puertas en el siglo XIII. Para ello tuvo que vestirse con ropa masculina, ya que la presencia del cuerpo femenino no era aceptada en esos espacios. Tuvieron que pasar tres décadas más hasta que en 1876 la primera mujer, María Elena Maseras, pudo matricularse de forma oficial en una universidad española. Otras autoras, como Mónica Cevedio (2004), defienden la hipótesis de que la diferente concepción y división de los espacios es consecuencia de la división sexual del trabajo. El espacio público y el productivo para los hombres; el espacio privado y el reproductivo para las mujeres. Esta división sexual del espacio jerarquiza los territorios y define cuáles han de ser ocupados por los hombres y prohibidos para las mujeres.

Desde la revolución industrial, la planificación urbana y territorial se ha complementado con la política económica para salvaguardar el modelo de

familia nuclear heteropatriarcal y garantizar el control del *pater* sobre la unidad familiar en un modelo jerárquico de convivencia. Los discursos sobre el trabajo que se extendieron a lo largo del siglo XIX, conocidos como el modelo *male breadwinner* y la *teoría de la domesticidad*, condicionaron las oportunidades de las mujeres a la hora de acceder al trabajo remunerado y fomentaron la segregación sexual del mercado laboral, siempre en condiciones desfavorables para las mujeres. La *teoría de la domesticidad* es el discurso que se construye a lo largo del siglo XIX en base a la idea de que existe una incompatibilidad entre la feminidad y el trabajo asalariado y que encuadra sus argumentos en el marco de la oposición entre hogar y trabajo, entre maternidad y trabajo asalariado y entre feminidad y productividad (Scott, 1993). El modelo *male breadwinner* difunde un ideal de familia en la que el hombre gana un salario familiar y proporciona los medios económicos mientras que la mujer hace el trabajo doméstico y cuida de todos los miembros de la familia. Aunque este ideal nunca ha sido alcanzado completamente -a lo largo del siglo XX las mujeres de las clases populares han trabajado para complementar los ingresos familiares-, ha tenido un gran impacto en la cultura occidental, actuando como una lógica que ha impregnado las políticas estatales, las relaciones de género y los roles en el trabajo remunerado y en la familia (Fitzpatrick et al., 2006).

El desarrollo de los suburbios residenciales para la clase media en Estados Unidos es un ejemplo paradigmático de cómo una política económica basada en el modelo *male breadwinner* construye un escenario urbano a su medida, desarrollándose después de la Segunda Guerra Mundial. Se extendió el ideal de la familia feliz que habita una vivienda unifamiliar con jardín en los suburbios, en la que la mujer queda al cargo del trabajo doméstico y es responsable del cuidado y la educación de los hijos e hijas, mientras espera a que su marido vuelva del trabajo remunerado en el centro de la ciudad. A la dependencia económica de las mujeres se suma un modelo urbano basado en la sectorización de usos, la dispersión urbana y, como consecuencia, la dependencia del vehículo privado para los desplazamientos, generando un doble aislamiento, social y urbano. La larga duración de los trayectos entre las diferentes partes de la ciudad y la complejización del trabajo doméstico hicieron prácticamente imposible que las mujeres pudieran acceder a un trabajo remunerado, ni siquiera a tiempo parcial. Las mujeres eran prisioneras en sus propios hogares, donde quedaron privadas de cualquier relación con la vida pública. Este aislamiento llegó a tener consecuencias muy graves para la

salud de las mujeres que fueron patologizadas y medicalizadas por este vacío vital que Betty Friedan denominó *la enfermedad sin nombre* (1963).

La exclusión de las mujeres en el espacio urbano también se ha llevado a cabo a través de su invisibilización en el plano simbólico, en el imaginario colectivo y en la memoria. Una práctica donde esto se aprecia muy claramente es en la elección de la toponimia del callejero de las ciudades, que representa una de las prácticas sociales conmemorativas más extendidas de nuestra sociedad. En la mayoría de las ciudades españolas existe una significativa brecha de género en los topónimos de las calles, un sesgo androcéntrico en la antroponimia urbana (Novas, 2018). María Novas analiza en su estudio como tiene lugar este fenómeno en la ciudad de Santiago de Compostela, desvelando que los hombres triplican a las mujeres entre las personas reconocidas en el callejero, un 74,7% son hombres frente a tan solo un 25,3% de mujeres. Además, señala como dato relevante que un tercio de los topónimos femeninos que existían en la fecha del estudio fueron añadidos a propuesta de la corporación municipal en el año 2007, por lo que la situación era mucho más desfavorable hace poco más de una década. Pero las desigualdades de género no solamente se encuentran en la presencia en el nomenclátor urbano, sino también en los perfiles de los personajes escogidos a la hora de conmemorar el espacio público. Según Novas, mientras que ellos son escogidos mayoritariamente por sus méritos, siendo intelectuales, profesionales y representantes del poder económico y financiero, ellas son principalmente santas y vírgenes, reafirmando de este modo el rol de género asignado históricamente a través de los siglos. Por último, los espacios escogidos para la conmemoración según el género tampoco son los mismos. Según su dimensión simbólica, aquellos espacios urbanos de mayor relevancia, como las avenidas, son de dominio masculino siendo su porcentaje de nombramiento tres veces el de las mujeres. En cambio, los nombres femeninos quedan relegados a aquellas calles más modestas, hecho que probablemente influya en que ocupen ubicaciones menos céntricas en la ciudad. Este fenómeno se repite en otras ciudades medianas de Galicia y en otras grandes ciudades del Estado español como Madrid, Barcelona o Valencia (Novas, 2016).

Ya sea de forma explícita -como la prohibición de acceso-, o a través de mecanismos más sutiles -como el aislamiento urbano, la invisibilización y la imposición de roles sociales y culturales-, las esferas pública y privada se han ido

delimitando y separando, dejando a las mujeres apartadas del ámbito público en una división artificial que no se corresponde con la realidad. Según Leslie Weisman (1994), estas dicotomías socioespaciales que definen la superioridad masculina y la inferioridad femenina son protegidas y mantenidas por el control y la dominación territorial de los hombres, ya que, en las sociedades occidentales “*los ganadores son aquellos capaces de conquistar el espacio, invadir y adquirir el de los demás, además de defender el propio*” (Weisman, 1994:24).

Violencias patriarcales en el espacio público

En estrecho vínculo con el control territorial encontramos múltiples formas de violencia patriarcal, capitalista y colonial: desde la necropolítica de fronteras en Europa y Estados Unidos hasta los feminicidios y las violaciones múltiples en contextos de ocio. La seguridad se está convirtiendo en uno de los temas urgentes en los contextos urbanos, ya que en las ciudades de muchos países la violencia se está incrementando. Este hecho restringe el acceso al espacio público y la movilidad de las personas en la ciudad, particularmente para las mujeres.

Como argumenta Jo Beall (1996), la violencia y la seguridad pública son cuestiones de género, ya que las mujeres experimentamos formas específicas de violencia urbana, como el acoso callejero y la violencia sexual. Las violencias en el espacio público y el miedo a las mismas que las mujeres experimentamos -y en el cual somos socializadas- son uno de los mecanismos de control para garantizar la supremacía masculina, ya que cuestionan nuestro derecho a disfrutar de la ciudad con el mismo grado de libertad que los hombres y sirven de pretexto para restringir nuestra movilidad y mantenernos bajo control en el ámbito doméstico. Este hecho ocurre en mayor o menor grado en todas las ciudades del mundo, también en nuestro contexto europeo. Durante la noche, las mujeres evitamos pasar por ciertos lugares por la percepción de miedo y por temor a ser violadas, modificamos nuestros recorridos y nos autoimponemos medidas de precaución que limitan significativamente nuestra movilidad (Law, 1999; Loukaitou-Sideris, 2005; Ortiz, 2017). Según la *Encuesta social europea* (2014), las mujeres españolas de todos los rangos de edad se sienten más inseguras que los hombres al caminar solas de noche en su entorno cotidiano, llegando a la mayor brecha de género respecto a la percepción de inseguridad en la etapa de la adolescencia y la juventud.

Pero los mecanismos de colonización del espacio público también pueden ser muy sutiles. Las interacciones sociales teatralizadas entre grupos de hombres y el sentimiento de hogar en el espacio público con gestos como quitarse la camiseta (que, por otro lado, están prohibidos para las mujeres) son estrategias que generan limitaciones y expulsión simbólica del resto de personas, ya que este tipo de comportamientos las vulnerabiliza, hasta el punto de creer que ese espacio no les pertenece y que no deberían estar allí. Como defiende Weisman (1994), la finalidad del comportamiento territorial es poner y mantener a las personas, literal y simbólicamente, en sus lugares sociales.

Otro de los retos urbanos de nuestro tiempo es el incremento de las desigualdades socioeconómicas. A lo largo de este siglo se estima que la mayoría de las personas en situación de pobreza del mundo vivirán en áreas urbanas, la mayoría de ellas en ciudades del Sur global. En 2019 el porcentaje mundial de población urbana se contabilizaba en torno al 55% y en el Estado español esa cifra asciende al 80% (Collectiu Punt 6, 2019).

**Pobreza
urbana y
género**

Si bien el desarrollo de los asentamientos humanos ha llevado a mejoras significativas en las condiciones de vida de muchas personas en todo el mundo, las ciudades también pueden ser lugares donde la calidad de vida disminuye y se niegan oportunidades, especialmente para las personas con menos acceso a los recursos. Las personas urbanas en situación de pobreza suelen ser aquellas sin un empleo estable, sin ahorros y sin activos vendibles. Estas personas son vulnerables a los cambios de demanda en el mercado laboral y en los precios de los bienes y servicios básicos, y la mayoría de las veces no pueden acceder a una vivienda digna (Chant y McIlwaine, 2016). Las mujeres y las niñas ocupan el 70% de la población pobre, es decir, personas cuya vida depende de menos de un dólar al día, según datos del PNUD; donde el 90% de las familias pobres están encabezadas por una mujer; donde las mujeres son únicamente propietarias del 1% de las tierras; o donde las mujeres suponen dos tercios de la población analfabeta mundial (Echart y Santamaría, 2007).

Las mujeres predominan entre las personas urbanas en situación de pobreza por varias razones. En primer lugar, porque los trabajos que pueden obtener están peor pagados, son a tiempo parcial o discontinuos. Además, debido a las desigualdades en la distribución de recursos y el poder de decisión dentro del hogar, las mujeres no siempre controlan sus propios ingresos. Por otro lado, las

mujeres generalmente no tienen los mismos recursos activos y patrimoniales en comparación con los hombres de sus sociedades (Beall, 1996). Otros factores, como el aumento de hogares encabezados por mujeres en ciudades de todas partes del mundo y el creciente fenómeno de las familias mantenidas por mujeres, hacen que sea aún más necesario adoptar una perspectiva de género en las respuestas a los retos urbanos de los próximos tiempos. María Rodó-de-Zárate (2018) pone de relieve tres elementos clave para analizar el espacio urbano desde una perspectiva de género interseccional: (1) la consideración de los hogares como parte esencial de las ciudades y las relaciones de poder en los espacios privados como obstáculos para el acceso al espacio público, (2) el cuerpo como lugar-territorio de conquista patriarcal y (3) las emociones como indicadores de desigualdad teniendo en cuenta el bienestar como condicionante en el acceso a la ciudad.

La actual crisis de cuidados a todas las escalas (autocuidado, cuidado comunitario, cuidado del medioambiente y de otras especies) está generando una catástrofe planetaria que cada vez más agudiza las desigualdades entre los grupos privilegiados y el resto de la población. Para frenar esta deriva es necesaria una transformación radical de los principios sobre los que se asienta el planeamiento, el diseño y la gestión de las urbes que incorpore las propuestas desarrolladas por el ecofeminismo y la economía feminista (Herrero, 2014; Pérez Orozco, 2014; Mies y Shiva, 2013).

2.1.2. La perspectiva de género en el análisis y la producción del espacio

Los espacios urbanos no son neutros sino que son la representación física de los valores de la sociedad que los planifica, los construye, los gestiona y los habita. Las reivindicaciones feministas han ido encaminadas a asegurar los derechos de quienes han quedado en los márgenes, fuera de los intereses de unas élites políticas y económicas que detentan el poder de decidir sobre el espacio urbano. Los grupos feministas, mediante su cuestionamiento de la subordinación de las mujeres, han guiado una parte importante de la reflexión teórica sobre el Derecho a la ciudad, visibilizando cómo las relaciones de dominación patriarcal y capitalista se plasman en los espacios urbanos, condicionando el acceso, uso y disfrute de los mismos por los colectivos subalternos, entre ellos las mujeres

(Pérez, 2013).

Para desvelar los mecanismos de reproducción de desigualdades de género es importante reconocer que el androcentrismo, a lo largo de los siglos, ha implicado un sesgo que invalida la supuesta neutralidad de la producción y la transmisión de conocimientos desde sus orígenes. Este fenómeno también está presente en el urbanismo y en la arquitectura, aunque el hecho de estar consideradas como disciplinas técnicas haya servido en muchas ocasiones para camuflar sus posicionamientos e intereses.

El urbanismo como disciplina tiene el objetivo de intervenir sobre la realidad urbana para orientar su transformación. Sus objetivos han sido muy variados históricamente. En el siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI en Europa, el urbanismo se centró en cubrir objetivos espaciales relacionados con la eficiencia del sistema industrial y la satisfacción de unos mínimos vitales para la población. Se trataba de un urbanismo expansivo, de crecimiento sobre nuevos terrenos, con poca consideración hacia el medioambiente y que daba respuestas básicamente cuantitativas a las necesidades sociales de vivienda y equipamientos. Fundamentalmente, fue un urbanismo al servicio de la producción y del crecimiento económico y alejado de las personas.

Hoy en día el urbanismo afronta nuevos retos, como la atención a poblaciones diversas y su rápida transformación (envejecimiento, migraciones, nuevas formas de exclusión), la reconversión de las infraestructuras espaciales para sustituir las bases económicas industriales por nuevas actividades productivas así como incluir las necesidades derivadas de las actividades reproductivas en sus agendas, la reurbanización y rehabilitación frente a la ocupación de nuevos territorios y el desarrollo de nuevos modelos urbanos más sostenibles que permitan hacer frente a la crisis ambiental y climática. Estamos hablando de un cambio de paradigma en el que el urbanismo se presenta en términos de calidad de vida, entendiendo ésta como un equilibrio entre la sostenibilidad económica, la justicia social y la conservación medioambiental. De esta manera, el urbanismo buscaría una organización urbana centrada en las personas, permitiendo que éstas satisfagan sus necesidades y aspiraciones (Sánchez de Madariaga, 2000 y 2004) y, superando la visión antropocéntrica y

androcéntrica, una organización urbana que reconozca la interdependencia entre todos los seres vivos y los recursos ecosistémicos (Montaner y Muxí, 2020). Sin embargo, para que este cambio de paradigma se produzca es necesario replantear desde la raíz las metodologías de análisis y los criterios producción del espacio urbano. Y, en este ámbito, las mujeres tenemos mucho que aportar.

Las mujeres hemos sido excluidas sistemáticamente de la planificación urbana como expertas y como usuarias. Por un lado, nuestro conocimiento experto ha sido invisibilizado por la poca presencia, falta de reconocimiento y exclusión en las profesiones relacionadas con el urbanismo y la arquitectura a lo largo de la historia (Muxí, 2018; Arias, 2018). Por otro lado, la supuesta objetividad científica de la disciplina arquitectónica y su base en un sujeto reduccionista utilizado como modelo para el diseño de los edificios y las ciudades ha neutralizado las diferentes subjetividades, entre ellas las de las mujeres, y no ha tenido en cuenta nuestras vivencias en la ciudad. En una sociedad donde los roles de género están fuertemente diferenciados, mujeres y hombres adoptan diferentes valores y actitudes frente al entorno y la forma en que lo perciben y lo utilizan también varía. Por eso, analizar el espacio desde una perspectiva de género nos ayuda a comprender de una manera más completa las experiencias cotidianas de las personas y los supuestos culturales en las que están inmersas.

¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo?

Entender el urbanismo y a la arquitectura desde una perspectiva feminista significa reconocer que la apropiación del espacio, es decir, el proceso por el cual nos identificamos y nos posicionamos en el mismo, es un acto político y que, por tanto, cualquier acción o proceso que modifique su uso o su distribución está inherentemente relacionado con el cambio social. Las ciudades -y los diferentes espacios que las configuran- ofrecen mayores o menores oportunidades a la ciudadanía en función de la escala humana con la que han sido definidos. Esta escala humana se entiende tanto en sus dimensiones objetivas -edad, sexo, situación socioeconómica, diversidad funcional- como subjetivas -cultura, etnia, identidad. El urbanismo históricamente ha puesto en el centro de sus planeamientos una escala humana reduccionista, definiendo un sujeto estandar que ha supuesto unos límites materiales y simbólicos para las personas que no encajan en este patrón, generando exclusiones e invisibilizando otras subjetividades. La perspectiva de género es un enfoque que nos permite analizar la realidad teniendo en cuenta la interrelación entre las estructuras físicas, sociales y psicológicas, ya que pone de relieve que los

roles sociales asignados en función del sexo condicionan nuestras experiencias y percepciones así como nuestras acciones y responsabilidades.

Por lo tanto, planificar las ciudades desde la perspectiva de género quiere decir reconocer la interrelación entre la estructura de los espacios y la de la sociedad, entendiendo que los lugares configuran nuestra forma de vivir y de relacionarnos. Significa reconocer que, si planificamos en términos neutros, estamos priorizando las experiencias y los criterios de la minoría masculina hegemónica. Las urbanistas feministas hemos utilizado este enfoque superando el concepto de igualdad de derechos y buscando la igualdad en la diferencia, recuperando los valores orientados hacia el bienestar de las personas y, por tanto, hacia las actividades de cuidado y de gestión de la vida cotidiana (Bofill, 2008; Valdivia, 2018). Definir el concepto de vida cotidiana como elemento central del urbanismo feminista nos permite, por un lado, romper las dicotomías público/privado y productivo/reproductivo, entendiendo el desarrollo de tareas -remuneradas y no remuneradas- para posibilitar la vida y los movimientos necesarios para llevarlas a cabo como un continuo que atraviesa todos los espacios y tiempos de la ciudad (Col·lectiu Punt 6, 2019). Por otro lado, nos obliga a reconocer la pluralidad de cuerpos, realidades y experiencias posibles y a tenerlas en cuenta en el diseño y la gestión de los espacios.

Y, por ello, aparece la participación ciudadana como un medio para cubrir la insuficiencia del alcance de la democracia representativa y las limitaciones del conocimiento técnico-profesional en relación al desarrollo de la vida cotidiana y sus necesidades derivadas. Desde otras esferas menos institucionales la participación se entiende como la acción colectiva de una comunidad para mejorar su entorno y sus relaciones. Según esta definición, no solo se considera la participación como una herramienta para la mejora de un territorio sino de todo un ecosistema ya que el espacio es el medio donde se producen las relaciones sociales. En el urbanismo feminista, la participación es una herramienta imprescindible para incorporar las experiencias cotidianas acumuladas en los territorios y para que estas puedan fundamentar, complementar y revisar las decisiones de la planificación, tanto a nivel político como proyectual. En consecuencia, abordamos un modelo en el que la participación implica construir el beneficio común con la ciudadanía (Sánchez de Madariaga, 2004; Paisaje Transversal, 2018; Col·lectiu Punt 6, 2018).

**Participación
ciudadana y
género**

A lo largo de los años hemos podido presenciar cómo la participación ciudadana se ha utilizado de manera fraudulenta como mecanismo de manipulación o confundiendo la consulta de decisiones tomadas con antelación con una participación real. Como ya señalaba Sherry R. Arnstein (1969), en un proceso participativo puede haber diferentes niveles de implicación dependiendo del poder que se les atribuye a las personas participantes, que van de lo mínimo a lo máximo: niveles de no participación que se convierten en procesos de manipulación y terapia; niveles de participación aparente que son en realidad meramente informativos; y niveles de poder ciudadano donde se delega el control del proceso parcial o totalmente a las personas participantes. En estos últimos niveles es cuando la participación funciona como un mecanismo para la redistribución de poderes. Un reequilibrio en el que hay una cierta pérdida de control por parte de personas técnicas e instituciones a cambio de una mayor involucración y co-responsabilidad de las personas y comunidades implicadas en el proceso.

Sin embargo, para comprender la participación en términos políticos u organizativos, también es necesario explorar cómo las mujeres y los hombres participan en la vida social y económica de la ciudad, y cómo se benefician y contribuyen, como personas trabajadoras, cuidadoras y consumidoras (Beall, 1996). Un proceso participativo por sí mismo no garantiza que la participación sea horizontal ni que dentro del grupo participante haya personas con diferentes características, experiencias y realidades. Muchas veces los espacios donde se realizan las sesiones participativas, el formato y los contenidos o los canales de difusión no rompen con las estructuras de poder y, como consecuencia, los cuerpos no hegemónicos se sienten excluidos. La inclusión de la perspectiva de género en un proceso participativo nos permite integrar a personas con necesidades y experiencias diversas, visibilizar la importancia de la esfera reproductiva y la dimensión de la vida cotidiana, reflexionar sobre la experiencia encarnada en un cuerpo sexuado femenino, analizar las relaciones entre hombres y mujeres, visibilizar la construcción de la masculinidad y la feminidad y su implicación en los roles y las actitudes hacia las personas (Collectiu Punt 6, 2018).

A pesar de ser el 51% de la población mundial, las mujeres seguimos siendo frecuentemente excluidas en la toma de decisiones. La voz de las mujeres carece históricamente de autoridad y es necesario plantear mecanismos que

refuercen su confianza para que ellas se sientan legitimadas para expresar sus opiniones en entornos que generalmente les son hostiles (Beard, 2018, citado en Montaner y Muxí, 2020). Para que un proceso participativo incluya una perspectiva de género transformadora han de tenerse en cuenta los siguientes factores:

- Las condiciones materiales y temporales de las sesiones participativas. Es muy importante tener en cuenta la diversidad de situaciones vitales a la hora de planificar el horario y la duración de las sesiones, así como su localización, que debe ser accesible en diferentes modalidades de movilidad, incluyendo siempre la opción del transporte público. También es clave elegir adecuadamente los canales de difusión de la convocatoria y ofrecer alternativas para que las personas con responsabilidades de cuidados (atención a niños y niñas, personas mayores, dependientes o enfermas) puedan participar.
- El contenido de los talleres o dinámicas. Los contenidos deben estar adaptados a una participación plural, evitando utilizar conceptos y lenguajes demasiado técnicos y alejados de la realidad cotidiana y teniendo en cuenta las distintas diversidades funcionales (contenidos y espacios adaptados a diversidades visuales, auditivas, cognitivas o de movilidad).
- La estructura y las metodologías utilizadas para el desarrollo de las dinámicas. Las mujeres han tenido tradicionalmente una posición subordinada dentro de la sociedad por lo que suelen tener más dificultades para expresar y defender su opinión en el ámbito público. Por eso las metodologías deben promover la participación igualitaria de todas las personas, evitando la monopolización en el debate y en la puesta en común y recogiendo todas las propuestas y opiniones, poniendo el foco en visibilizar aquellas cuestiones que suelen pasar desapercibidas, como las tareas de cuidado. La organización en grupos pequeños, entre tres y cinco personas, suele permitir una participación más equilibrada en los debates (Generalitat de Catalunya, 2020).

Este cambio en la manera de concebir la planificación urbana, que reconoce a las personas como máximas expertas de sus territorios y que, por tanto, reconoce las experiencias y las necesidades cotidianas como valiosas aportaciones a la hora de planificar la ciudad y los diferentes espacios que la conforman, requiere de una transformación del perfil profesional, de los

procesos de producción y análisis de la información y de su conversión al lenguaje técnico. Para ello se ha hecho necesario el desarrollo de nuevas técnicas y metodologías, para posibilitar la toma de decisiones colectivas y para acercar el lenguaje arquitectónico a la ciudadanía en general, ya que es imprescindible para posibilitar su participación. También ha sido necesario desarrollar sistemas de evaluación, cuantitativos y cualitativos, para probar que, estas formas de pensar la ciudad, de la práctica a la teoría y de abajo a arriba, dan efectivamente mejores resultados (Paisaje Transversal, 2018).

Aunque este cambio en las metodologías y prácticas muchas veces se atribuye a personas profesionales, normalmente miembros de cooperativas o activistas, fueron las feministas quienes, vinculadas a los territorios o a las comunidades, empezaron a utilizarlas promoviendo un cambio hacia formas más democráticas de hacer ciudad. Con el tiempo, estas metodologías y conocimientos se han sistematizado, han ampliado su impacto y su eficacia, y ya son muchos los equipos profesionales que las utilizan en su práctica cotidiana. En las últimas décadas en España y, específicamente en Cataluña, las prácticas participativas se han profesionalizado y, también, institucionalizado, siendo en el plano municipal donde contamos con más experiencias. Esto ha puesto en evidencia la necesidad de un trabajo transversal y colaborativo entre los diferentes departamentos gubernamentales que, tanto a nivel municipal como regional, todavía funcionan como departamentos estancos.

Breve (y personal) genealogía

Como se ha puesto de relieve, fueron las mujeres (se autodenominaran o no feministas) quienes, como activistas, como profesionales o como vecinas, voltearon las leyes del urbanismo patriarcal, ya sea enfrentándose o bien colaborando con las instituciones. Por ello, y para reivindicar el carácter colectivo y evolutivo de la creación del conocimiento, a continuación se hace una breve y subjetiva genealogía de algunas de las mujeres y colectivos que me han ayudado con sus aportaciones a ir construyendo lo que hoy entiendo como urbanismo feminista. He querido destacar la subjetividad en la elección -aunque las elecciones siempre lo son- porque me parece importante dejar patente que ni están todas ni las que incluyo son más importantes que las que excluyo, simplemente son las que por mis circunstancias, formación y recorrido he llegado a conocer y a estudiar como referentes.

Podemos atribuir la incorporación del concepto de vida cotidiana al urbanismo

a Jane Jacobs, una de las grandes mujeres a las que le debemos la construcción crítica del binomio mujer y ciudad y un verdadero referente en el ámbito del urbanismo feminista. La autora de *Muerte y Vida de las Grandes Ciudades* (1961), quien tuvo el coraje de enfrentarse al poderoso Robert Moses¹, nos ha legado una obra de referencia que sigue estando vigente a día de hoy, más de 50 años después de su publicación. En el título original en inglés, se especifica que se refiere a las ciudades americanas, ya que el trabajo de Jacobs se basaba siempre en casos y realidades concretas, en la observación directa y nunca queriendo dar recetas genéricas. En su obra, Jacobs recomienda a sus colegas dejar de estudiar la ciudad desde la distancia académica o técnica y acercarse a la ciudad real para entender cuándo y por qué funciona y generar, a partir de la experiencia encarnada, mejores criterios para proyectar la ciudad.

Como legado nos deja varias ideas clave sobre las que se apoya la conceptualización del urbanismo feminista. En primer lugar, que los principios del urbanismo se han de basar en las personas y poner sus experiencias en el centro, teniendo en cuenta que éstas no son universales y que hay factores que condicionan nuestra forma de vivir y percibir los espacios. En segundo lugar, que cuando una ciudad nos gusta, cuando nos parece que funciona bien, es porque en ella tienen lugar diferentes tipos de actividades. Es la suma de actividades y personas plurales la que da a las ciudades y a los barrios vitalidad. Y esto lo encontramos con mayor facilidad en un modelo de ciudad compacta. Por último, su estrategia de análisis inductiva, de lo particular hacia lo general, que empieza por analizar las cosas pequeñas y concretas, que nos desvelan cómo funcionan las cosas más grandes y complejas. Por eso propone trabajar desde la escala de barrio, esa unidad urbana donde la gente se conoce y donde se desarrolla la vida cotidiana, y que forma parte de un sistema más complejo que es la ciudad (Jacobs, 2013).

Estos conceptos, que hoy en día pueden parecer lógicos y de sentido común, fueron en realidad avanzados para su época. Jane Jacobs fue a contracorriente de la tendencia general, ya que las transformaciones urbanas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI tendieron en su mayoría a la dispersión, la segregación y la fragmentación social y territorial (Muxí, 2004). Ejemplos de

¹ Robert Moses fue jefe de urbanismo de Nueva York entre 1924 y 1968. Durante su largo mandato promovió políticas urbanas que facilitaron la segregación racial y económica.

este paradigma son los casos de las periferias de polígonos residenciales aislados y los suburbios de viviendas unifamiliares, que dividieron a la sociedad tanto por género, especialmente en el caso de los suburbios, como por clase social, en el caso de las periferias. Dolores Hayden fue otra arquitecta feminista estadounidense que criticó el modelo disperso de los suburbios y recuperó las utopías socialistas en las que cocinas, comedores, lavanderías y espacios de cuidado se situaban en el ámbito comunitario para liberar a las mujeres de las tareas domésticas. Esta misma autora, también describió las nuevas necesidades de las familias y habló del poder de los lugares para representar la memoria histórica de la vida protagonizada por las mujeres y los colectivos minorizados (Hayden, 1976, 1981 y 2002).

La manera que tenía Jane Jacobs de observar atentamente la realidad para dar respuesta a problemas concretos, por más pequeños y cotidianos que fueran, es una de las constantes que la mirada de género ha aportado a los estudios urbanos. Esta manera de aproximarse al espacio urbano, basada en la observación directa, es la que adoptó el grupo Matrix, una cooperativa de mujeres que trabajaron en Londres durante la década de 1980. Se declaraban feministas y tenían como objetivo estudiar cómo el entorno construido, el espacio público y los edificios, se adaptaban o no a las necesidades de las mujeres. Para sus proyectos fue fundamental el desarrollo de una metodología de diseño que permitiera integrar a las usuarias desde el inicio. Eso las llevó a buscar formas de preguntar, entender, explicar y representar las propuestas para que fueran comprensibles e hicieran posible la toma de decisiones compartidas. Querían tener en cuenta las sensaciones que producen los espacios y las experiencias cotidianas de las mujeres que los utilizaban. Lo revolucionario de su práctica es la manera de hacer, la manera de entender el proyecto urbano y arquitectónico. No es una cuestión formal o de apariencia estética, sino de cómo sus propuestas responden a las necesidades reales de las mujeres (Muxí, 2018).

Las integrantes de esta cooperativa defendían que la ciudad, los equipamientos y las viviendas habían estado concebidos por el género dominante, hechos por los hombres y que, por tanto, expresaban unos valores sociales y unas formas de relación desde un paradigma únicamente masculino. Su objetivo era transformar lo que había pasado hasta el momento: que las mujeres se tenían que adaptar a unas ciudades y edificios que no funcionaban para ellas, ya

que estaban pensados desde una lógica androcéntrica. Su manera de hacer y de pensar las llevó a trabajar en varios proyectos de Centros de mujeres con programas complejos que integraban actividades formativas y espacios de cuidados y de crianza (Muxí, 2018). Una experiencia similar en nuestro contexto es el proyecto de Ca la Dona en Barcelona, de la arquitecta Sandra Bestraten, un edificio rehabilitado que integra diferentes entidades y asociaciones de mujeres y feministas y que ha seguido un proceso comunitario de más de nueve años, integrando la participación de las usuarias a lo largo de todas las fases del diseño, incluida la fase de construcción. En la India, Shivani Bhardwaj y Zaida Muxí conceptualizaron el Women Resource Zone (WRZ). La idea principal del WRZ es integrar las cuatro esferas de la vida (reproductiva, productiva, social y personal) para que las mujeres no queden excluidas, especialmente de la producción, por las obligaciones impuestas por su rol de género. Este concepto fue desarrollado en forma de planes urbanos y propuestas arquitectónicas a partir de 2010 por Julia Goula, Helena Cardona, Carla Amat, Laura Monforte y por la presente investigadora, en ese momento integrantes de Equal Saree (Equal Saree, 2013).

En el ámbito académico, las primeras investigaciones que pusieron en relación la arquitectura y el género aparecieron a finales de la década de 1970, mayoritariamente escritas por mujeres y desde una posición claramente feminista. Durante muchos años este trabajo quedó dentro de los límites de la disciplina, preocupándose básicamente por el papel de las mujeres en la profesión arquitectónica y por los temas en relación al *man-made environment* (Rendell et al., 1999; Lombardero, 2014). El año 1992, Beatriz Colomina editó el volumen *Sexualidad y Espacio*, la primera compilación de trabajos que llevaba al campo de la arquitectura ideas sobre el género generadas en otras disciplinas. Esta recopilación proveyó herramientas y modelos útiles para hacer una crítica de la cultura arquitectónica: del diseño, de la teoría y de la historia. Desde el año 2014 se suceden en Europa -específicamente en los países del sur- los congresos sobre Arquitectura y Género (Sevilla, 2014; Lisboa, 2015; Florencia, 2017; y que se celebrará en 2021 de forma telemática) como una forma de crear redes de sororidad y apoyo mutuo entre arquitectas, de visibilizar conocimientos y prácticas transformadoras y de consolidar la investigación con perspectiva de género dentro del contexto académico.

Como profesoras y activistas en las universidades españolas, han destacado

en las últimas décadas dos mujeres, investigadoras y expertas en el ámbito del género y el urbanismo, Inés Sánchez de Madariaga (Universidad Politécnica de Madrid) y Zaida Muxí Martínez (Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona). A través de sus investigaciones han criticado los modelos hegemónicos de planeamiento y han visibilizado las aportaciones de las mujeres para una arquitectura y un urbanismo más humanos. Han aportado recomendaciones y criterios que, desde la escala metropolitana hasta la vivienda, abordan los aspectos cualitativos del espacio para facilitar el cuidado y las tareas reproductivas, teniendo en cuenta la diversidad de grupos sociales y sus necesidades. Para ello exploran cuestiones como la flexibilidad de los espacios y su versatilidad a lo largo de su vida útil, los tiempos y las modalidades de movilidad urbana a diferentes escalas, la diversidad y complementariedad de usos y equipamientos en los barrios, la percepción de seguridad y la accesibilidad, la facilidad en el mantenimiento y la limpieza de los espacios urbanos y domésticos, los ciclos de las diferentes tareas domésticas en la vivienda, como el ciclo de la ropa y de la comida, y la desjerarquización de las diferentes habitaciones (Muxí, 2009; Sánchez de Madariaga, 2004). Su trabajo como docentes y pioneras en el ámbito universitario ha abierto camino y ampliado horizontes a las nuevas generaciones de arquitectas y arquitectos.

Anabella Roitman destaca en su Trabajo Final de Máster *Imbricación del Urbanismo Feminista en el Planeamiento, la Gestión y el Proyecto* (2020) las aportaciones de Lourdes García Vázquez (desde México), Marisol Dalmazzo (desde Colombia), Oihane Ruiz y Naiara Zabala (desde Euskadi) y Franziska Ullmann (desde Austria) a la definición del concepto de Urbanismo Feminista. Un urbanismo que se realiza desde relaciones sin jerarquías, desde el diálogo y la participación ciudadana, que respeta por igual los saberes científicos y los saberes populares, que está centrado en la vida cotidiana y que se adapta a cada contexto. En Portugal, la profesora y arquitecta Patrícia Santos Pedrosa lucha por incorporar el feminismo en el marco académico, siendo integrante del colectivo *Mulheres na Arquitectura* junto con otras académicas y activistas.

Otras disciplinas que estudian el espacio y los territorios, como la geografía, también han aportado al análisis de género y feminista. Aunque este trabajo se centra en las disciplinas de la arquitectura y del urbanismo, hay que reconocer que las cuestiones de la identidad y de la diferencia también empezaron a tratarse de manera paralela en otros ámbitos. Los debates teóricos en la

geografía también empezaron a considerar, a partir de la década de 1990, a otros colectivos no hegemónicos y hasta el momento ignorados o poco considerados en la investigación y a abordar las dimensiones sociales que diferencian a mujeres y hombres y cómo varían entre clases sociales, grupos étnicos, edades, preferencias sexuales y lugares (Rodó-de-Zárate, 2016; Baylina et al., 2011; McDowell, 2000; Domosh y Seager, 2001). La consideración de la alteridad, la importancia del lugar en la construcción del conocimiento y el papel clave de los espacios en la vida cotidiana para conocer y entender las experiencias de las personas son temas relevantes para las geografías feministas. Una de sus principales preocupaciones es la construcción social del espacio y cómo el género está involucrado en esas construcciones. Por eso, se interesa en cuestiones como el acceso de las mujeres a los lugares y su capacidad para actuar en ellos, a nivel individual y como grupo social. Igual que las urbanistas, las geógrafas feministas consideran los lugares como la materialización territorial de los contextos sociales, económicos y culturales donde inscriben las prácticas cotidianas. La relación de las personas con los lugares se articula y está condicionada (1) estructuralmente mediante un sistema político, (2) culturalmente a través de los valores y las normas locales específicas e (3) individualmente a través de recursos personales (Baylina et al., 2011).

En Cataluña, la primera mujer que puso en relación la teoría de género con el diseño arquitectónico y urbano fue Anna Bofill Levi, quién introdujo el concepto de urbanismo con perspectiva de género y escribió diferentes textos de referencia y manuales enfocados a la aplicación práctica de criterios de género en el marco de las políticas urbanísticas y de ordenación territorial (Bofill, 2007; Bofill, 2008). Estas guías son un ejemplo de sistematización de la incorporación de la perspectiva de género para facilitar su aplicación a todas las etapas y escalas de los procesos urbanísticos y están escritas con un lenguaje que permite su uso a personas con o sin formación técnica. Esta voluntad de llegar a toda la ciudadanía y de hacerse entender, independientemente del nivel de estudios, es también una de las constantes del urbanismo feminista. Uno de los proyectos destacados de esta arquitecta es la estación de metro y ferrocarriles de plaza Catalunya, donde tuvo en cuenta la visibilidad entre las diferentes andanas para propiciar la percepción de seguridad y la seguridad efectiva de las mujeres (Muxí, 2018).

Collectiu Punt 6, un equipo de sociólogas y arquitectas radicadas en Barcelona, trabajan desde hace más de una década desarrollando herramientas para evaluar la calidad urbana desde una perspectiva feminista. Entre sus muchas aportaciones, cuentan con un sistema de indicadores cualitativos que aborda diferentes parámetros espaciales: proximidad, diversidad, autonomía, vitalidad y representatividad (Ciocoletto y Collectiu punt 6, 2014). Defienden que lo experiencial, las percepciones y vivencias individuales y colectivas, son esenciales para definir lo que consideramos como calidad de vida y que, por tanto, deben ser incluidas y valoradas en el análisis urbano. El intento de cuantificarlas responde a la voluntad de facilitar y exigir su inclusión en las agendas urbanas. Más recientemente han publicado *Urbanismo Feminista. Por una transformación feminista de los espacios de vida* (2019), en el que defienden su propia visión del urbanismo feminista, de los conceptos, de las metodologías y de las prácticas.

En la última década, otras arquitectas feministas, como el colectivo Equal Saree, del que soy integrante, nos hemos identificado con esta manera de pensar las ciudades, además de con formas cooperativas y colectivas de generar conocimiento, fuera del modelo *star system* que todavía se promueve en las escuelas de arquitectura y urbanismo. Todas nosotras nos hemos preocupado por proponer conceptos, parámetros, indicadores, metodologías y técnicas que nos permitan entender y actuar para construir nuevas realidades más deseables. En la Figura 1 se muestran algunos de los parámetros más relevantes para el estudio de los entornos urbanos desde una perspectiva de género.

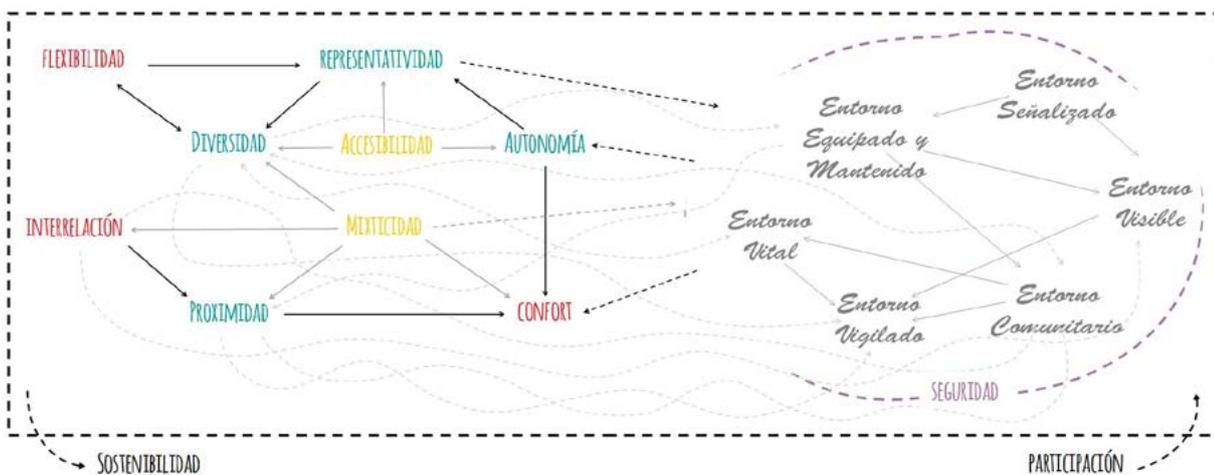


Figura 1. Cualidades feministas del espacio urbano, 2020. Diagrama elaborado por Equal Saree a partir de los parámetros desarrollados por Anne Michaud, Anna Bofill, Zaida Muxí Adriana Ciocoletto, Collectiu punt 6 y Equal Saree.

2.1.3. Gender Mainstreaming: la transversalización de la perspectiva de género en las políticas urbanas

Hasta ahora hemos hablado de cómo diferentes mujeres y colectivos han ido construyendo el concepto de urbanismo feminista, desde la teoría, la academia, el activismo y desde la práctica profesional. Estas ideas poco a poco han ido calando en las instituciones y en las políticas urbanísticas, en gran medida gracias al trabajo que las feministas llevan haciendo en el ámbito del urbanismo desde 1970 y también gracias a algunas mujeres que han conseguido ocupar cargos relevantes e incidir en las decisiones políticas.

La integración de la perspectiva de género reconoce que las estructuras existentes no son neutras, sino que favorecen a uno u otro sexo de diversos modos, unos más sutiles que otros. El resultado es que las políticas aparentemente no sexistas pueden, de hecho, reforzar las divisiones y, por lo tanto, generar mayores desventajas para las mujeres o los hombres. La Unión Europea adoptó su planteamiento de integración de la perspectiva de género en 1996. Al introducir este cambio, la Comisión Europea manifestó su deseo de integrar la perspectiva de género en la planificación, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de todas las políticas y acciones de la UE para evaluar su impacto en mujeres y hombres. En 1997, el *Tratado de Ámsterdam* confirmó la importancia de promover la igualdad de género y formalizó el compromiso respecto a la integración de la perspectiva de género de manera transversal en las políticas públicas (Comisión Europea, 2004).

Desde la década de 1990 se empezó a promover la inclusión de la perspectiva de género en el urbanismo en este marco de las políticas de transversalización de género que se plantearon por primera vez en la Conferencia de Beijing de 1995. Ese mismo año se escribía la *Carta Europea de las Mujeres en la Ciudad*, que posteriormente se ratificaba en la *Carta Mundial por el Derecho de las Mujeres a la Ciudad* (2004), en la que se recogen varios puntos relativos a los derechos que deben garantizarse para la vida de las mujeres en contextos urbanos, abordando cuestiones como la libertad de movimientos, el acceso a

la vivienda, la participación en la planificación local o el fomento de las redes de acción (Pérez, 2013).

En gran medida estas políticas se materializan en el ámbito local, aunque su marco de actuación venga determinado a nivel estatal o autonómico, y es a nivel municipal donde encontramos los ejemplos más innovadores, transformadores y pioneros que aterrizan las políticas en el territorio (Keller y Sol, 2019). A continuación se exponen ejemplos de diferentes ciudades que han apostado por la implementación de políticas e intervenciones urbanas con perspectiva de género.

Viena y el urbanismo invisible

Un caso paradigmático en políticas urbanas con perspectiva de género es la ciudad de Viena. Fue una ciudad pionera gracias a sus intervenciones de *urbanismo invisible*, en la etapa en la que Eva Kail estuvo al frente de la *Oficina de Mujeres*, una unidad especial de planeamiento creada el 1992 y orientada a los requerimientos de la vida cotidiana y las necesidades específicas de las mujeres. Las aportaciones más importantes de esta unidad han sido las de introducir criterios para mejorar las condiciones de las tareas de reproducción y para defender los intereses específicos de las mujeres y las niñas en relación al ocio, al deporte y a los patrones de movilidad.

Entre los proyectos más emblemáticos destaca el *Margarete Schütte-Lihotzky Hof*² (inicialment *Frauen-Werk-Stadt*) de la arquitecta Franziska Ullmann (1992-1997), considerado uno de los primeros ejemplos de crecimiento urbano pensado

²La arquitecta Margarete Schütte-Lihotzky (1897-2000) dedicó gran esfuerzo a mejorar los espacios de los trabajos domésticos ya que consideraba que esclavizaban a las mujeres. En 1925 Ernst May la convocó para trabajar en Frankfurt para que incorporara sus propias ideas y experiencias de racionalización de la organización doméstica al programa de vivienda popular. En los primeros proyectos, que comenzaron a construirse en 1926, se instalaron la que será conocida como “cocina de Frankfurt” en la que Schütte-Lihotzky aplica todos los conocimientos que ya tenía desarrollados para el ahorro de trabajo en la organización doméstica. La cocina transformó la vivienda moderna, estaba pensada a partir de la eficiencia en el trabajo diario, con superficies metálicas y azulejadas de fácil limpieza, la relación modular de las partes y los avances tecnológicos. La cocina era un sistema modular, el primero en la historia, para abaratar costes con sistemas de elementos de fabricación en serie y que permitía variar su conformación y medida dependiendo el tipo de vivienda en la que se colocara (undiaunaarquitecta.wordpress.com, consultado en diciembre 2019).

con criterios de género. Para ello se tuvieron en cuenta algunos factores clave:

- La transparencia de las plantas bajas, para permitir la visibilidad entre el interior y el exterior de los edificios. Este gesto genera una mayor sensación de seguridad en el espacio público a la vez que hace menos estanca la relación entre las actividades que ocurren en los espacios públicos, comunitarios y privados.
- La vista directa desde el interior de las viviendas hacia los espacios exteriores de juego infantil. De esta manera se busca facilitar la conciliación, permitiendo a las personas cuidadoras realizar otras tareas al mismo tiempo que atienden a las criaturas a su cargo.
- La máxima flexibilidad de las viviendas a lo largo del ciclo de vida, contrariamente a las viviendas convencionales con distribuciones más rígidas y jerárquicas.

Otro proyecto de interés es el de la rehabilitación del distrito *Mariahilfer*, basado en micro-intervenciones urbanas diseñadas a partir de la observación y la detección de necesidades específicas relacionadas con las pequeñas cosas de la vida cotidiana. La clave fue preguntarse “¿Quién utiliza el espacio público a las 15.30h de un día entre semana?”. Plantearse esta pregunta significa salir de la mirada estándar frente a los problemas de la ciudad y observar qué ocurre con las personas que se mueven fuera de estos patrones (Kail, 2012; Muxí, 2018).

El resultado no son proyectos espectaculares sino actuaciones que pueden resultar casi imperceptibles pero que mejoran las vidas cotidianas de personas reales. Las intervenciones incluyeron, entre otras cosas: la mejora de los cruces de calles y la ubicación de los pasos de peatones; la ampliación de las aceras y la mejora de su iluminación; el aumento del tiempo de cruce para los peatones en los semáforos; y la mejora de las plazas y los espacios comunitarios. Estos ejemplos, que no suponen grandes transformaciones espaciales, pueden servir de inspiración a la hora de mejorar la calidad de las ciudades.

En Cataluña, la primera ley que incorpora el género como una variable urbana en la rehabilitación de los barrios es la *Llei de Barris de 2004*. La *ley 2/2004 del 4 de junio*, es una ley autonómica aprobada por la *Generalitat de Catalunya* que tiene por objetivo intervenir en las mejoras de barrios, áreas urbanas y villas que requieren atención especial. La idea de esta ley, dotada económicamente

en cada legislatura, es que cada ciudad determine los barrios que necesitan ser mejorados con tal de evitar su progresiva degradación y la consiguiente segregación social. La ley establece una serie de parámetros y criterios sociales, económicos, y físicos para que los proyectos que se presentan puedan optar a una subvención. Los proyectos presentados deben incluir actuaciones en ocho campos:

1. Mejora del espacio público y dotación de espacios verdes.
2. Rehabilitación y equipamientos de los elementos colectivos de los edificios.
3. Provisión de equipamientos para el uso colectivo.
4. Incorporación de las tecnologías de la información en los edificios.
5. Fomento de la sostenibilidad del desarrollo urbano.
- 6. Equidad de género en el uso del espacio urbano y de los equipamientos.**
7. Desarrollo de programas que comporten una mejora social, urbanística y económica del barrio.
8. La accesibilidad y la supresión de barreras arquitectónicas.

Una de las aportaciones más innovadoras es la incorporación de la perspectiva de género en una ley de rehabilitación urbana. El campo 6 establece la “*equidad de género en el uso del espacio urbano y los equipamientos*” como uno de los ámbitos financiables que deben estar contemplados dentro de los proyectos de reforma urbana presentados por los ayuntamientos catalanes (Muxí y Ciocoletto, 2011).

Barcelona y el urbanismo de vida cotidiana

Más recientemente el ayuntamiento de Barcelona, con Ada Colau al frente, ha implementado el *Plan de Justicia de Género 2016-2020*, donde se requiere la incorporación de la perspectiva feminista en todas las políticas municipales, incluidas el planeamiento, el urbanismo y la seguridad. Este plan es el marco para el desarrollo de la medida de gobierno *Urbanismo con perspectiva de género* (2017), que incluye un paquete de indicaciones para integrar la mirada de género en todas las políticas urbanísticas con el objetivo de conseguir “*una ciudad más justa, igualitaria, segura y sin barreras*”. Dentro de esta línea de acción se ha trabajado para elaborar un mapa de la ciudad a partir de la realización de *Marchas exploratorias de vida cotidiana*. Esta metodología, basada en visitas in situ al territorio para detectar, a través de la experiencia y el conocimiento de las vecinas, aquellos elementos urbanos que dificultan el desarrollo de la vida cotidiana y aquellos puntos donde es necesario mejorar el

espacio público o los equipamientos, fue desarrollada en la década de 1980 por el movimiento feminista en Canadá y ha ido incorporando mejoras a lo largo de los años gracias a diferentes colectivos de activistas y de profesionales. A partir de los resultados obtenidos en estas marchas, en el caso de Barcelona, el ayuntamiento trabaja de manera transversal para articular las demandas entre los diferentes departamentos (Distritos, Ecología Urbana, Urbanismo y movilidad, Parques y jardines u otras entidades y equipamientos) y poder dar soluciones a los problemas detectados.

Fruto de esta visión de la ciudad, el ayuntamiento de Barcelona ha editado el *Manual de urbanismo de vida cotidiana* (Paricio, 2019), una guía práctica que propone un sistema de parámetros espaciales, indicadores cualitativos y criterios con perspectiva de género dirigida a los equipos técnicos y a profesionales que participen en el desarrollo de proyectos relacionados con la construcción, transformación y regeneración de la ciudad de Barcelona. El manual se articula a través de ejes (Tejido urbano, Tejido social, Edificación, Movilidad, Autonomía y Tiempo) y componentes (Fachada/Perímetro, Viales/Pavimentos, Elementos urbanos, Entorno, Perfil de personas y Usos del espacio) sobre los que se valoran diferentes criterios cualitativos para evaluar la calidad urbana. Durante el mandato de Ada Colau se han iniciado diferentes proyectos en Barcelona que se basan en estos parámetros para la mejora del entorno (Montaner y Muxí, 2020).

En la ciudad de Girona, una experiencia relevante fue la de las *Ágoras cotidianas* (Salamaña, 2012). En esta experiencia, que se desarrolló a lo largo de varios años partiendo de una diagnosis el año 1994, se utilizaron los espacios de juego infantil para crear pequeñas centralidades urbanas que actuaran como nodos estratégicos para potenciar relaciones sociales, cambiar actitudes y recuperar los usos cotidianos para favorecer la diversidad y la vitalidad de las calles. Estos espacios lúdicos o ágoras cotidianas articulaban una red de calles, plazas, esquinas y aceras en la que se potenciaban los encuentros durante los recorridos diarios habituales constituyéndose como espacios para estar, en contraposición a los espacios para circular del paradigma capitalista (Valdivia, 2018), desalentadores de relaciones sociales. La estrategia consistió en implementar espacios de juego cerca de las guarderías y escuelas de primaria (una distancia media en la ciudad compacta se considera 200 metros) y crear itinerarios en el tejido urbano para favorecer la proximidad a los servicios,

**Girona y
las Ágoras
cotidianas**

comercios y equipamientos. En definitiva, para crear una ciudad y unos barrios de distancias cortas, de relaciones de proximidad y de escala humana (Jacobs, 2013).

Compostela, Territorio das Mulleres

En otras ciudades, encontramos acciones en el plano de lo simbólico, para mejorar la percepción de seguridad de las mujeres y para visibilizar la *herstory*. *Compostela, Territorio das Mulleres* es un proyecto de la Concejalía de Educación, Juventud, Igualdad y Normalización Lingüística de Santiago de Compostela en el que se implica a los sectores sociales y económicos en la construcción de una ciudad más accesible, más inclusiva y más igualitaria, porque, según argumentan, una ciudad pensada para las mujeres es una ciudad mejor para toda la ciudadanía. Dada la importancia de los sectores de la hostelería y el turismo en el desarrollo económico y social de la ciudad y su capacidad de influencia, tanto en el vecindario como en las personas visitantes, se buscó su implicación a través de la adherencia a un protocolo para explorar una dimensión turística orientada a hacer de Compostela una ciudad *women friendly*. Entre los compromisos para obtener el sello *women friendly* se pide a los establecimientos cumplir la normativa de accesibilidad, adoptar una actitud amigable con las mujeres lactantes, dotar el establecimiento de un aseo mixto con cambiador de bebés o colocarlo en el aseo de hombres y de mujeres, asegurar una buena iluminación en los lugares de paso y aseos compartidos, promover el uso del lenguaje inclusivo entre las personas trabajadoras y en los documentos del establecimiento, establecer un protocolo de actuación ante casos de violencia de género y fomentar la visibilidad de las mujeres en los nombres de las habitaciones, en la carta o en actividades culturales que se organicen desde el establecimiento. También se valora la suscripción a revistas feministas³.

Bici-recorridos por Bogotá

En Bogotá, la fotógrafa y arquitecta feminista Mónica Sánchez Bernal organiza, como integrante de la Secretaría Distrital de la Mujer, unos bici-recorridos por el centro histórico en los que se recorre física y narrativamente la historia de la ciudad a través de las mujeres que la habitaron y sus aportaciones sociales, políticas y revolucionarias. El hecho que las rutas sean en bicicleta es en sí mismo representativo, ya que la bicicleta es un icono de la autonomía rebelde de las mujeres y, a la vez, un medio sostenible de movilidad para unas ciudades

3 Para más información sobre el programa ver: <http://tm.santiagodecompostela.gal/es> (última consulta 27 de marzo de 2020).

más amigables (Sánchez Bernal, 2020).

Santa Coloma de Gramenet, situada en el área metropolitana de Barcelona, es una ciudad que también ha apostado por unas políticas transversalmente feministas y ello se refleja en las intervenciones en los espacios públicos y los equipamientos así como en los programas sociales que las acompañan. Sus políticas se describirán con mayor detalle en el apartado 3.2., ya que es en este municipio donde se territorializa el desarrollo práctico de este trabajo de Investigación Acción Participativa.

2.1.4. Claves para unas espacialidades feministas

A lo largo de los apartados anteriores se ha tratado de desenmascarar la relación entre la producción del espacio y la construcción social del género y cómo éstas se influyen mutuamente (McDowell, 2000), reforzando estereotipos y desigualdades o, por el contrario, tendiendo hacia sociedades más igualitarias. Como hemos visto, han sido mayoritariamente las mujeres y los movimientos feministas quienes, con sus estudios y sus prácticas, han sentado las bases para un cambio de paradigma en clave feminista. Para finalizar este capítulo, a modo de resumen, se destacan algunos puntos a tener en cuenta para una reconceptualización feminista de la teoría y de la práctica del urbanismo y de la arquitectura:

- Reconocer las desigualdades estructurales y las subjetividades como punto de partida para el análisis y la producción de los espacios. El espacio físico y el espacio social están íntimamente relacionados y se influyen mutuamente. Por eso es esencial incorporar la dimensión social y psicológica en los diagnósticos urbanos y espaciales para que los objetivos y estrategias resultantes sean efectivas en la construcción y regeneración de unos espacios urbanos para todas las personas. Reconocer los múltiples condicionantes en las experiencias de los espacios que tiene una ciudadanía diversa conlleva situar la subjetividad y las percepciones como claves del análisis urbano y espacial.
- Situar la vida cotidiana en el centro de las decisiones urbanas, anteponiendo las necesidades de los cuidados y las redes comunitarias a los intereses

económicos y de la productividad y teniendo en cuenta los usos del tiempo para unas ciudades más humanas.

- Reconocer la agencia de la ciudadanía, y especialmente de las mujeres, para establecer una colaboración horizontal entre los equipos técnicos y las personas usuarias de los espacios en el proceso de análisis y de transformación. Las personas que utilizan los espacios son las que tienen una visión más cercana de las necesidades y las que mejor pueden definir cómo éstos tienen que diseñarse, sin que esto quite la necesidad de contar con los conocimientos técnicos que finalmente los materializan.
- Utilizar las transformaciones urbanas como catalizadores del cambio social, reconceptualizando el diseño y los usos espaciales para que lo promuevan y acompañen. Para ello es necesario sistematizar el conocimiento común y los saberes que este tipo de prácticas están desarrollando, para aplicarlos con rigurosidad y poder evaluar su incidencia, demostrando así su efectividad y su potencial transformador.

En los últimos años se han acuñado los términos Antropoceno y, en su visión más crítica, Capitaloceno para señalar que la actividad humana ha adquirido la potencia necesaria para considerarse como una fuerza geológica negativa. El dominio de la humanidad sobre los principales procesos del planeta ha producido cambios geológicos, morfológicos y climáticos irreversibles, siendo este dominio de tal magnitud que ha conducido a la formación de un nuevo estrato en el récord geológico⁴. La crítica feminista a estos conceptos se enfoca en la falta de consideración a las diferencias sexuales y a la dominación transhistórica las mujeres así como en la división entre los seres humanos y la naturaleza que, desde una visión eurocéntrica, omite que existen otras nociones de naturaleza en las que los humanos y los no humanos interactúan y se transforman permanentemente. Al no incluir otras formas de vivir y de relacionarse con la naturaleza que no sean las masculinas y del Norte, se invisibilizan estas capacidades humanas, políticas y de agencia que podrían contribuir con sus conocimientos a enfrentar la crisis medioambiental y que entroncan con las perspectivas del ecofeminismo (Jiménez y García, 2020).

⁴ Con el Antropoceno se reconoce una nueva subdivisión del Cuaternario, posterior al Holoceno, que como todas las otras épocas geológicas que lo anteceden tiene rasgos que lo hacen distintivo y que darán cuenta de las formas de vida de esta época por haber quedado grabado en un estrato de la tierra (Jiménez y García, 2020).

El ecofeminismo defiende, desde una postura optimista, la recuperación de la cultura del cuidado como eje central para pensar una sociedad sostenible, a través de valores como la reciprocidad, la cooperación y la complementariedad (Svampa, 2015; Puleo, 2011 y 2019). Este nuevo paradigma nos permitiría ampliar y matizar las metas y objetivos del urbanismo feminista, a través de:

- Reconocer la interdependencia y la ecodependencia de los seres humanos. Esto implica un cambio de prioridades en el que los cuidados físicos, sociales, emocionales y del entorno están por encima de las necesidades de la producción y del mercado y, también, en el que tomamos conciencia de ser parte de un sistema más amplio donde la afectación de cualquiera de sus elementos tiene repercusiones a escala planetaria.
- Deconstruir la visión jerárquica del ecosistema en la que el ser humano, concretamente el hombre blanco, está en la cima de la pirámide por encima del resto de animales humanos y no humanos.

2.2. Espacio y coeducación

No se puede hablar de neutralidad en la educación porque, simplemente la elección del tipo de pedagogía, responde a unos criterios que se pueden definir como políticos.

A partir de la Modernidad, la institución escolar gratuita y para todas las clases sociales se implanta en varias naciones europeas. Desde entonces, la mayoría de sistemas políticos se han interesado por la educación de los niños y de las niñas, ya sea desde posiciones más autoritarias para inculcar disciplina y transmitir unas ideas fijas e incuestionables o bien, en los sistemas más avanzados, para favorecer el desarrollo de las criaturas respetando sus ritmos y capacidades (Giacomoni, 2016).

Lo que está claro es que, desde entonces, la escuela pasa a ocupar un papel importante en la educación, equiparándose a la familia en el proceso de socialización y, por tanto, de transmisión de los mandatos de género. Desde los feminismos se ha tratado de desenmascarar este proceso y se ha reivindicado una coeducación real a través del replanteamiento de los contenidos curriculares y de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, entre otros temas.

Sin embargo, la dimensión espacial ha sido pocas veces afrontada a la hora de visibilizar y desarticular las jerarquías y las desigualdades de género en el ámbito educativo. La división sexual del espacio sigue vigente en las escuelas y se despliega a través de mecanismos sutiles que la naturalizan y justifican. En el patio es donde más fácilmente podemos detectar estas jerarquías socioespaciales. Su normalización desde la infancia nos lleva a perpetuar una estructura urbana patriarcal.

2.2.1. El androcentrismo en la escuela

Educación generizada

La socialización de género es un factor clave para el condicionamiento de las prácticas de apropiación, uso y disfrute de los espacios. Ya desde la infancia, se educa a niños y niñas para comportarse de forma diferente en el espacio. Los niños son educados para ser espacialmente dominantes. Se les anima a

ser aventureros, a descubrir y explorar su entorno. Aprenden a reclamar más espacio a través de su postura corporal y de su asertividad verbal. Las niñas son educadas para esperar y aceptar limitaciones espaciales (Weisman, 1994). Desde la infancia se les restringe su movilidad a los entornos cercanos y protegidos, y estas restricciones siguen durante la adolescencia y la juventud debido a los miedos sociales y a la cultura de la violación, que culpabilizan a las mujeres por las violencias que sufren. Según Leslie Weisman, los niños son educados para mantener la supremacía masculina, siendo uno de los mecanismos el comportamiento territorial. Las niñas, en cambio, aprenden a no controlar los espacios que ocupan, a mantener sus fronteras espaciales permeables y a tolerar frecuentes irrupciones. Como señala Chimamanda Ngozi Adichie (2014), enseñamos a las niñas a encogerse, a hacerse pequeñas; les decimos que pueden tener ambición, pero no demasiada, ya que si tienen demasiado éxito asustarán a los hombres.

Esta educación diferenciada por géneros produce desigualdades en todos los ámbitos de la vida, entre ellos el acceso y disfrute de los espacios urbanos, que se consolidan como prácticas normalizadas que se perpetúan y se agudizan a lo largo de la vida.

Una de las instituciones que configura la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en nuestra sociedad es la escuela. Su influencia se debe al tiempo de permanencia de los y las alumnas en este lugar (de seis a ocho horas diarias desde los tres hasta los 12 años en la enseñanza primaria) y a la plasticidad de la psique de las criaturas en estas edades tempranas cuando están desarrollando su personalidad. La escuela actúa como un mecanismo de reproducción social, económica y cultural (Santos, 2010). Como argumentan Aronowitz y Giroux (1985), la escuela es reproductora porque proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos y porque funciona, en parte, para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses económicos e ideológicos. Según esta línea de pensamiento, la educación se enmarca entre la dinámica de dos poderes: el mercado y la cultura. Desde el punto de vista del mercado, la escuela actúa como un agente que permite la supremacía o dominación de un grupo social al proporcionarle conocimiento y aptitudes que lo legitiman. Desde la cultura, la escuela funciona como un medio

para organizar la fuerza de trabajo, donde los individuos serán segregados por cuestiones de clase, raza o género (Giroux, 2004).

Centrándonos en la cuestión de género, los estudios de las últimas décadas describen patrones sexistas en la socialización escolar (Bourdieu y Passeron, 1996; Bonder 1994 y 1997). En los años 70, numerosos estudios señalaban desigualdades de género en el acceso y en los éxitos educativos así como diferencias en el acceso al mundo laboral para hombres y mujeres con el mismo nivel educativo. En los años 80 se focalizó en la interacción entre profesorado y alumnado y en los textos y el material didáctico. A partir de 1990 cobró relevancia el estudio del contenido curricular y los métodos pedagógicos así como las interacciones entre género, clase, raza y sexualidad en los ámbitos educativos. Cuestiones que, todavía a día de hoy, siguen siendo causa de desigualdad.

La escuela mixta facilitó a las mujeres el acceso a unos contenidos tradicionalmente reservados a los hombres. Pero pese a un profesorado mayoritariamente femenino, el currículum oficial siguió excluyendo a las mujeres como sujetos históricos y sociales, ignorando aspectos fundamentales de la historia de las mujeres, priorizando los saberes necesarios para la *vida pública* y omitiendo todo aquello que es útil para la *vida privada*, tradicionalmente atribuida a las mujeres. Esta jerarquización androcéntrica de los saberes difundidos por la escuela mixta supuso mantener los binomios público/privado y cognitivo/afectivo, materializándose en la desaparición de los aprendizajes antes impartidos a las niñas que fueron desvalorizados precisamente por ser asociados a *saberes de mujeres* (Graña, 2006). En la actualidad tratamos de superar estas dicotomías, llamando *saberes subalternos* a aquellos que engloban experiencias y conocimientos de los ámbitos comunitarios y personales pero que no son reconocidos por el pensamiento hegemónico.

En la infancia es cuando se consolida la identidad de género de las personas, que se refleja tanto en las conductas desarrolladas como en las expectativas sociales que se generan sobre el alumnado. El ámbito educativo no tiene una estructura tan visible como la familia pero también reproduce pautas patriarcales que construyen de forma diferente la identidad de niñas y niños y les atribuye roles diferentes en función de su género (Subirats, 1994; Tomé, 2008). En la escuela las criaturas son tratadas como dos grupos diferentes y clasificadas según su sexo a lo largo de la jornada escolar, aprendiendo que

ciertas aptitudes son indisociables de su género. Las niñas *aprenden a perder* en la escuelas, ya que el estatus social de las mujeres no ha cambiado a lo largo del tiempo: aún no hemos dejado de ser evaluadas y pensadas -de evaluarlos y pensarlos- en función de los parámetros masculinos. En la escuela se aprende a ser hombre y a ser mujer; también se aprende, aunque este trabajo no profundiza en esta cuestión, a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni gay, ni lesbiana, ni transexual. Y junto con esto, se aprende a despreciar las diferencias (Alonso et al., 2007). La escuela mixta, como espacio educativo donde todas las criaturas tienen acceso a los mismos contenidos pedagógicos, a los mismos docentes y a los mismos materiales didácticos, causa un efecto de igualdad que en realidad no es tal, contribuyendo a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente. Esta desigualdad real encubierta facilita su interiorización volviéndola *normal* y aceptable. Un aspecto central de esta interiorización son los estereotipos de género.

No obstante, el profesorado generalmente no discrimina de manera consciente e intencional. Lo más habitual es que consideren que están actuando de manera igualitaria y tengan resistencia a aceptar lo contrario. Diferentes estudios (Santos, 2010; Carreras, 2011) muestran que las percepciones del profesorado sobre las niñas y los niños están atravesadas por estereotipos de género. Los niños son percibidos como independientes, expansivos, traviosos, violentos y seguros. Las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras. Los niños se hacen más visibles que las niñas y concentran la atención y las preocupaciones del profesorado debido a que suelen ser menos disciplinados y más violentos que las niñas. Por otro lado, cuando las personas educadoras favorecen las situaciones de cooperación entre el alumnado por encima de las de competencia, las niñas obtienen mejores resultados.

Las mujeres son las que obtienen mejores resultados académicos en todos los niveles del sistema educativo, sin embargo las expectativas en su trabajo topan con el techo de cristal. La población femenina con estudios universitarios superó a la masculina en España en el año 2006 (Morán, 2006). Este hecho no se ha traducido en las expectativas laborales posteriores, siendo un ejemplo evidente de su invisibilización que la proporción de mujeres reconocidas como *honoris causa* en las universidades españolas sólo haya aumentado un 2,7% en más de una década, pasando de ser el 3% en 2006 al 5,7% en 2018 (Portal de

comunicación de la Universidad de Alcalá de Henares, 2018).

Desequilibrios de género en el profesorado

La estructura androcéntrica de la escuela también afecta al profesorado (Díez, 2004; García-Gómez, 2006). Según Moreau, Osgood y Halsall (2007), se identifican principalmente tres desequilibrios de género dentro del personal docente: en función de la fase de la educación (las mujeres se concentran en los sectores de infantil y primaria), en función de las materias enseñadas (hay una menor proporción de mujeres en matemáticas y ciencias en comparación con otras asignaturas) y en función del cargo (las mujeres están subrepresentadas en los puestos directivos y de liderazgo dentro de la estructura escolar jerárquica). En el contexto europeo, Muñoz-Repiso (2003) afirma que a pesar del hecho de que aproximadamente el 75% de las docentes de primaria son mujeres (alcanzando el 95% en el caso de la educación de primera infancia), solo la mitad de los puestos de dirección están ocupados por mujeres. La organización patriarcal de las escuelas mantiene a las mujeres desarrollando roles de atención y cuidado mientras que los hombres ocupan los cargos de liderazgo, poder y autoridad. En las instituciones españolas encontramos que se reproduce comúnmente esta situación: un hombre en una posición de jefe que está rodeado y apoyado por muchas mujeres que realizan un trabajo invisibilizado a través de puestos o comités de coordinación. Estas posiciones son de gran valor e importancia para el desarrollo escolar, pero no son reconocidas ni adecuadamente remuneradas (Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013). Diferentes trabajos de investigación, tanto en España (Coronel, Moreno y Carrasco 2010; Díez 2004; Padilla-Carmona 2008, 2009) como en otros países (Moreau, Osgood y Halsall 2007, 2008), que han abordado las perspectivas de las maestras sobre las posiciones ocupacionales han demostrado que éstas no perciben un desequilibrio de género, o que no lo perciben como un problema, tal y como ocurre con los estereotipos de género respecto al alumnado. Estas maestras explican la situación de desigualdad con sus compañeros como consecuencia de sus elecciones personales y recurren a discursos de individualización para justificarla. La necesidad de las mujeres de hacer malabarismos con las responsabilidades laborales, familiares y domésticas es un argumento importante, con una abrumadora mayoría de maestras que apoyan la opinión de que un puesto directivo es incompatible con las responsabilidades familiares.

La enseñanza en la escuela primaria no ha dejado de verse como una ocupación feminizada, generalmente desarrollada por mujeres e inevitablemente

influenciada por el discurso de género y las prácticas asociadas con el cuidado y la crianza infantil, el contacto humano y las relaciones personales (Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013). Unas habilidades que todavía se siguen asociando con características de la personalidad de las mujeres, que tendríamos una predisposición natural para desarrollar este tipo de trabajos. Estas creencias se transmiten al alumnado como parte del currículum oculto y son parte de su socialización de género, que influirá tanto en sus comportamientos y actitudes en relación con las otras personas como en sus elecciones académicas y profesionales.

Cuando las mujeres creen que su conocimiento es afectivo y no cognitivo, su papel subalterno se enquistaba a la par que disminuye su poder. Es importante para nosotras reformular el concepto de conocimiento y poner en entredicho la falsa dicotomía que hace el patriarcado entre afectividad femenina y racionalidad masculina. Esta falsa dicotomía tiene repercusiones en la esfera económica, por una parte, en unos trabajos feminizados de baja categoría en los que destaca la vertiente afectiva e intuitiva y la dedicación al servicio y al cuidado de los demás y, por otra, en unos puestos de trabajo masculinizados de mayor categoría y que exigen cualificaciones más altas (Kincheloe y Steinberg, 1999). Como afirman Kincheloe y Steinberg, *"este dualismo sostiene indefinidamente un sistema injusto que exige a los hombres de los trabajos de servicio y asistencia a la vez que hace a las mujeres responsables de estos empleos agotadores y mal pagados"* (1999:176-177). Estos trabajos domésticos y de cuidados pagados son realizados, generalmente por mujeres, en reemplazo de las labores que antes eran realizadas por la mujer del hogar *por amor*. Cuando estas mujeres de clase media ingresan en el mercado laboral reconocido como productivo son reemplazadas en sus tareas reproductivas por otras mujeres, mayoritariamente migradas y en una situación socioeconómica más precaria, que reciben un sueldo por realizarlas (McDowell, 2009 y 2014).

Además de en el ámbito laboral y económico, los estereotipos sexistas y la visión dicotómica y binaria de la realidad se reflejan también en el uso y la apropiación de los espacios escolares, tanto a nivel físico como simbólico. Es esencial que los agentes educadores y culturales conozcan estas dinámicas patriarcales, puesto que son estas fuerzas las que contribuyen a ocultar las capacidades de las niñas y jóvenes a los ojos del profesorado, de quienes les darán empleo en el futuro y, lo que es más importante, de ellas mismas. La búsqueda de nuevas

formas de combatir la desigualdad social no es una cuestión de preferencias, sino una responsabilidad de todo el colectivo de enseñantes comprometido con la igualdad social (Rodríguez, 2001).

2.2.2. El enfoque de género en las pedagogías críticas y feministas

Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas nacen como una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente que considera que la acción pedagógica no debe limitarse a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado. Giroux (2004) acuña el término *Pedagogía crítica* en su libro *Teoría y Resistencia en Educación* con la voluntad de demostrar las conexiones entre las prácticas escolares y las dinámicas sociales y motivar la acción social en defensa de los colectivos oprimidos. En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan las prácticas educativas.

La Pedagogía crítica está influenciada por la Teoría Crítica. Ésta última fue desarrollada por la Escuela de Frankfurt a través de sus representantes más significativos: Horkheimer, Marcuse, Adorno y Habermas. El método crítico de estos autores aparece como una respuesta al fascismo y al nazismo, pero también al fracaso del marxismo ortodoxo. Estos aspectos, en conjunto con la incapacidad de la clase obrera europea para contrarrestar la hegemonía capitalista, motivaron a una nueva teoría social para la acción política que repensara el significado de la dominación y la emancipación. Los teóricos de la Escuela de Frankfurt rechazan la lectura ortodoxa del marxismo, que la había despojado de su verdadero potencial crítico, así como algunos de sus dogmas, como la noción de inevitabilidad histórica, la primacía del modo de producción en el curso de la historia y la idea de que la lucha de clases y los mecanismos de dominación tienen lugar únicamente en los confines del proceso de trabajo. En consecuencia, la línea de pensamiento sostenida por estos autores resta importancia al ámbito económico, dirigiendo la atención sobre los modos de construcción de la subjetividad y sobre las esferas culturales y de la vida cotidiana como nuevos terrenos para la dominación (Friedman, 1986). Como se refleja en las pedagogías críticas, la Teoría Crítica considera que la razón

puramente instrumental y la ciencia positivista son mecanismos de control ideológico propios del capitalismo avanzado, que están al servicio del poder político y económico y que convierten la cultura en consumo.

Las pedagogías críticas se oponen a las ideas de la escuela ilustrada que, producto de la suma de conceptos, prácticas, leyes, tecnocracia y Estados nacionales, confía en la educación para extender el dominio de la razón, supuestamente, para liberar a la humanidad de la oscuridad de las tradiciones. El proyecto pedagógico ilustrado se basa fundamentalmente en la exaltación de lo nuevo y en el culto a la razón y a la verdad objetiva, es decir, en la ciencia positivista. Según sus principios, las supersticiones han de ser sustituidas por el conocimiento racional y la evidencia de los hechos empíricos. La función del colectivo de educadores, según estos principios, sería transmitir los valores universales sobre los conceptos de bondad, belleza y verdad que rigen las diferentes esferas de la cultura (normas sociales, vida política, arte, ciencia), mientras que el estudiantado habría de deshacerse de sus pensamientos e ideas preconcebidas para aprehender el conocimiento, las narrativas y la versión de los hechos que la escuela de la modernidad les transfiere. En esta visión de la escuela se prioriza el aprendizaje de las habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo objetivo y se descartan los saberes vinculados a las experiencias de los diferentes grupos sociales, a la complejidad del mundo social y a las necesidades personales. De esta manera se olvidan otras dimensiones de la personalidad humana, como las habilidades comunicativas, la participación social, el desarrollo personal, los cuidados o las relaciones interpersonales y se instaura una práctica educativa homogeneizadora, desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales de las personas y colectivos que participan de la educación y de la sociedad en general. Aunque no podemos olvidar la conquista social que supuso lograr una educación para todas las clases sociales y la democratización del acceso a la cultura, también es cierto que la pedagogía moderna es fruto de los Estados liberales y que pone el énfasis en la formación de un sujeto privilegiado (hombre, blanco y burgués) para dirigir los acontecimientos políticos y sociales de su época (Ayuste, 1997).

En contraposición a este modelo educativo, las pedagogías críticas se plantean como objetivo la liberación personal y la lucha contra las desigualdades sociales a partir de la crítica al desarrollo salvaje del sistema capitalista, la sociedad de

consumo y la colonización cultural (Ramírez, 2008). Algunos ejemplos de este modelo pedagógico fueron las propuestas de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia o la experiencia educativa de Freinet y, en otra línea, las desarrolladas por Makarenko, las Escuelas de Hamburgo, Summerhill, la Escuela Nueva o la experiencia de alfabetización de Freire. Unas ponen el énfasis en el desarrollo libre de la personalidad de niños y niñas y en una metodología adaptada a sus características y otras se centran en la lucha contra las desigualdades sociales y culturales a partir de la crítica a las características de la sociedad del momento.

Frente a una educación que se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento, en los que se pregona el conocimiento puramente instrumental como una salida a un problema económico inmediato, la Pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación y lleva al sujeto hacia una lectura de la realidad para analizar los problemas culturales e inconsistencias sociales y entender los mecanismos que los normalizan y los integran a la cotidianidad (Freire, 1989). Las pedagogías críticas entienden la práctica educativa como un camino hacia la transformación social en beneficio de los colectivos oprimidos. Desde este punto de vista, educar implica un compromiso con la justicia, con la equidad y con el pensamiento crítico. La educación se concibe como la capacidad de identificar problemas y de buscar alternativas de solución a partir de las posibilidades de la comunidad y del contexto. Para ello se apoya en la aplicación de seis principios básicos (Ramírez, 2008; Prieto, 2004; Freire, 1989):

- **La participación social**, por medio de la cual se conciencia sobre la corresponsabilidad de la comunidad con el presente y el futuro de su contexto, que implica fortalecer el pensamiento democrático para la búsqueda de soluciones comunes y analizar la hegemonía de valores imperantes, en la que todos los miembros de la comunidad se comprometen para ser parte del éxito y del proceso para lograrlo.
- **La comunicación horizontal**, que significa que todos los actores que integran la comunidad se reconocen éticamente y mutuamente, sin que ello implique la ausencia de diferencias, buscando un equilibrio entre lo individual y lo colectivo.
- **La significación de los imaginarios simbólicos**, enlazando al grupo con su reconstrucción histórica, sociocultural y política porque se considera

que es vital en el aprendizaje comprender las propias experiencias y las circunstancias en que éstas se desarrollan.

- **La humanización de los procesos educativos**, que más allá de los procesos de instrucción, exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, para no censurar, no excluir o descalificar; implica cultivar los sentimientos y la empatía.
- **La contextualización del proceso educativo**, que revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad. Esto supone la confrontación de la realidad cotidiana con la realidad estudiada así como el cuestionamiento de los modelos hegemónicos.
- **La transformación de la realidad social**, que implica recoger la problemática social para analizarla y proponer soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla o adaptarla a las necesidades inmediatas, también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente y desde la resignificación histórica.

Las pedagogías críticas en Europa abordaron la opresión de clase como eje central y, en Latinoamérica, la educación popular abogó, además, por la construcción de un marco cultural propio liberado del yugo colonial. Pero en su pedagogía de los oprimidos, se olvidaron de las oprimidas. Las aportaciones de los feminismos a las pedagogías críticas contribuyen a superar la interpretación binarista de la realidad, rompiendo la dicotomía público/privado, recuperando los aprendizajes vinculados a las experiencias encarnadas y a los cuidados y visibilizando la diversidad de formas de hacer, de sentir y de existir en el mundo.

Algunas seguidoras de Freire han revisitado las pedagogías críticas desde el feminismo para generar una propuesta realmente emancipadora para todas las personas. Como señala Claudia Korol (2007):

La “práctica de la libertad” en este caso no se limita así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación

de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos.

Korol aboga por una práctica pedagógica emancipadora que incluya: (1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; (2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; (3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; (4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; (5) la valoración del diálogo en la práctica política; (6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación, los códigos morales aceptados, la normatividad heterosexual (Korol, 2007:17).

Pedagogías feministas

Las pedagogías feministas tienen en común con las pedagogías críticas la idea de que la educación es una preparación para la práctica de la libertad y, añaden, para la autonomía y el empoderamiento (Martínez Martín, 2016). Desde una óptica feminista, la lucha contra la opresión concierne a las relaciones de poder que se establecen desde el punto de vista histórico, cultural, sexual, social, económico, político y, también, cotidiano. Entendiendo la vida cotidiana como algo vivo, cambiante y que posibilita ir creando nuevas formas de vincularnos, ir rompiendo con los estereotipos que nos oprimen, poniendo la acción al servicio de no reproducir ni que se reproduzcan situaciones de subordinación en todos los ámbitos en que nos desenvolvemos cotidianamente (Alonso et al., 2007). Y empezando por replantear(nos) todas estas cuestiones en el día a día en la escuela.

Hace tiempo que las feministas defienden la relevancia de trabajar a favor de la igualdad en las aulas, ya que muchas feministas han pertenecido al ámbito educativo. En sus inicios, llamaron a esta iniciativa coeducación, como explica Nagore Iturrioz (2019), *“porque la palabra feminismo ha estado satanizada durante mucho tiempo”*. Los orígenes de lo que hoy llamamos coeducación suelen situarse en la década de los setenta del siglo XX, en el contexto del feminismo radical. Aunque podemos buscar referentes anteriores, como la misma Simone de Beauvoir cuya premisa sostiene que la educación es uno de los agentes que nos hacen *llegar a ser mujeres*. La coeducación busca conseguir la igualdad, tanto formal como real, e incluye el principio de equidad.

Según este principio, no se trata de educar a las niñas como si fueran niños, ni para que las mujeres sean como los hombres, sino de dar a niños y niñas una visión del mundo que cuente con las mujeres como ciudadanas más allá de estereotipos de género. En la coeducación los valores, las actitudes, los currículos y las prácticas tienen un enfoque integral de género, suprimen las visiones androcéntricas y las cambian por panorámicas interculturales que integran, entre otras, la visión de las mujeres. En la escuela coeducativa, la comunidad escolar reconoce la existencia de la jerarquía del modelo masculino sobre el femenino y el profesorado está dispuesto a intervenir para corregir esta desigualdad, ya que se reconoce como transmisor de mensajes culturales.

La coeducación está inspirada principalmente en los feminismos de la igualdad y de la diferencia: la igualdad de los sexos, el respeto por la diferencia, la tolerancia, la inclusión, la integración, el tratamiento de las nuevas identidades de género, cuestiones que actualmente se abordan poco en el currículo y que todavía generan constantes debates en el mundo educativo. Sin embargo, desde hace algún tiempo la categoría de género comenzó a ser cuestionada por el desarrollo de estudios feministas posteriores, lo que se conoce como la *tercera ola*, poniendo de manifiesto sus limitaciones. La crítica principal se basa en que, en última instancia, la tecnología del género encuentra fundamento en lo que la teórica Monique Wittig (2006) llamó *el contrato heterosexual*. Este concepto pone de relevancia que el concepto de género se encuentra estrechamente ligado a la heterosexualidad como modelo excluyente (Flores, 2008).

A partir de este nuevo giro teórico, surgen en el seno de los movimientos feministas el postfeminismo y la teoría queer, corrientes de pensamiento que llegan al campo de la pedagogía hacia mediados de los años noventa del siglo XX. La pedagogía queer, influenciada por el postfeminismo, interpela la institución escolar en tanto que espacio de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad, lugar de configuración de subjetividades donde se promueven prácticas escolares que reproducen y legitiman el discurso de la heterosexualidad como el único posible, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género (Alegre Benítez, 2013). Resumiendo, podríamos decir que la coeducación se construye dentro del sistema sexo-género y la pedagogía feminista dentro de la interseccionalidad.

Más adelante en este trabajo, se utilizarán estos dos conceptos de manera indistinta. Si bien el trabajo de campo plantea un análisis basado en el sistema sexo/género, su voluntad transformadora y emancipadora entronca con los principios de las pedagogías feministas.

Junto con el reconocimiento de la diversidad de saberes, las pedagogías feministas reconocen la necesidad de hacer una revolución de los hombres –y no solo de las mujeres– promoviendo la construcción de nuevas masculinidades. Nieves Blanco (2010) defiende que la visibilización de los saberes de mujeres les sirve a los niños –como alumnos– y a los hombres –como educadores–, para tener una visión más adecuada y más realista del mundo, del conocimiento y de otras formas de relacionarse con él, les da la oportunidad de aprender de ellas y de dar referentes nuevos y diferentes. Las teorías de las nuevas masculinidades pretenden redefinir los roles masculinos y femeninos partiendo del cambio en las relaciones de poder, donde aparezcan formas alternativas de ser hombre frente al modelo dominante –blanco y heterosexual– y para ello proponen deconstruir las pautas de comportamiento y actuación hegemónicas, reconocer la diversidad, romper las dicotomías entre lo público y lo privado (visibilizando tanto a mujeres como a hombres dentro de esas esferas), potenciar las relaciones respetuosas, enseñar sexualidad sin imponer estereotipos cerrados e incluir todas las realidades partiendo desde los intereses propios de los niños y niñas (Martínez Martín, 2016). En los contextos de cambio, donde predominan nuevos modelos de familia, de roles sociales, de relaciones interculturales o de identidades sexuales, la redefinición de los modelos de masculinidad contribuirá a superar la tradicional cultura androcéntrica desigual y aportará claves imprescindibles en la construcción de ciudadanías alternativas.

Por todo lo expuesto, una praxis feminista de la educación facilitará buscar, entender y definir las causas estructurales de las desigualdades sociales y de género, y no solo las consecuencias. Además, permitirá interrelacionar todas las dimensiones intervinientes en el desarrollo de una ciudadanía contra-hegemónica en clave de género y estudiar la manera de romper con las dinámicas que sustentan las prácticas desiguales. En definitiva, incluir una perspectiva de género en las acciones educativas para una ciudadanía transformadora ayudará a visibilizar y valorar las voces subalternas de mujeres y hombres en pro de la igualdad, generará espacios para la transformación

cultural, ubicará la educación como clave en estos procesos y abrirá camino hacia una ciudadanía basada en la justicia social. Para hacerlo posible la pedagogía feminista considera la formación del profesorado como una de sus estrategias principales. Lo que no se nombra no existe, es decir, se educa tanto desde la presencia como desde lo que se invisibiliza por lo que el profesorado tiene que estar sensibilizado y reconocer que todas las dimensiones educativas están atravesadas por una fuerte carga de género y, entre ellas, la distribución de los espacios.

Aunque tanto desde la coeducación como desde las pedagogías feministas se reconoce el papel del espacio como reproductor de desigualdades sociales (Subirats, 1994; Tomé, 2008), no existen propuestas sobre cómo abordar específicamente esta dimensión, tanto desde el punto de vista educativo como del diseño y organización de los espacios de aprendizaje. Cabe preguntarnos: ¿Cómo coeducamos en el uso, en la apropiación y en el cuidado de los espacios? ¿A qué necesidades responde y sobre qué criterios se sustenta un diseño de los espacios educativos en clave feminista? ¿Cómo garantizamos una educación feminista también en su dimensión espacial, una educación espacial transformadora?

2.2.3. Modelos pedagógicos y espacios educativos

Los diferentes modelos pedagógicos que se han desarrollado e implementado a lo largo de la historia, han priorizado unos determinados ambientes por considerarlos, en cada caso, los más óptimos para el desarrollo y el aprendizaje infantil. Aunque muchas veces esto no se ha hecho de manera explícita podemos comprobar que, según el tiempo y el lugar, los espacios que han acogido la práctica educativa han ido variando, lo que nos permite establecer una relación entre los cambios en los espacios de aprendizaje y las variaciones en los modelos pedagógicos imperantes. Por otra parte, los cambios en los modelos pedagógicos a lo largo de la historia estuvieron muy ligados a los cambios sociales y a las estructuras de poder del momento –ya fuera para reforzarlas o para contestarlas. En cada contexto, además, la educación responde a ideologías que promueven o bien limitan el acceso al conocimiento para los diferentes sectores de población y para ello se despliegan estrategias que están indisolublemente relacionadas con la dimensión espacial. En

conclusión, espacio, educación y política están íntimamente relacionadas y estas relaciones son las que trataremos de explicar en adelante.

El concepto de escuela tal y como lo entendemos hoy en día en Europa, y como complemento a las enseñanzas adquiridas en el entorno familiar, se empieza a consolidar en la antigua Grecia y sigue desarrollándose en Roma. En ese momento la educación estaba reservada a las élites sociales, ni las mujeres ni los esclavos tenían acceso, pero los hombres libres sí que tuvieron acceso a una educación garantizada por el Estado. La información que tenemos sobre cómo eran los espacios donde se daba esta educación nos llega a través de las obras de los artistas renacentistas en las que generalmente observamos diferentes personas organizadas en pequeños grupos en espacios diáfanos, en actitud de diálogo y de discusión. También suelen aparecer gradas o escaleras donde estos grupos se muestran en actitud relajada. Podríamos añadir de este período que muchas de las escuelas filosóficas estaban ligadas a espacios naturales, como jardines.

En la Edad Media tuvo lugar un giro importante. La educación pasó a ser competencia de la Iglesia y los métodos de aprendizaje fueron la memorización y la repetición coral, a partir de cantos. En el interior de los templos encontramos representaciones que ilustran profetas o pasajes bíblicos y que en su momento tuvieron una finalidad didáctica. En este período, los espacios del conocimiento por excelencia fueron los monasterios. Allí encontramos los *scriptorium*, unos espacios destinados a copiar libros, un trabajo que se hacía de manera individual y para el cual se contaba con un mobiliario específicamente diseñado (Codina, 2019).

Tipologías de espacios educativos

Jaume Trilla y Josep M. Puig (2003) definen, para los diferentes momentos de la historia europea, cuatro modelos principales de espacios educativos: el gabinete preceptor, el aula-caos, el aula de orden estricto y el aula de orden complejo. El primero de ellos responde a un modelo de enseñanza individualizado que se desarrollaba en los interiores domésticos: gabinetes, bibliotecas o habitaciones. El sistema preceptor constituía una forma totalmente elitista de enseñanza en la que sólo los hijos e hijas de aquellas familias que podían permitirse pagar un profesor particular podían gozar de educación. La organización del espacio, los materiales y los recursos que se requieren para esta forma de enseñanza presencial pero individualizada no son muy complejos. En este modelo, según

los autores anteriores, casi todo se basa en la autoridad moral del preceptor y en sus competencias intelectuales y comunicativas.

Cuando la educación se extiende a capas cada vez más amplias de la población, este sistema individualizado no puede mantenerse y la solución pasa por poner juntos a un número elevado de niños y/o niñas. Y aquí aparece lo que conocemos como escuelas: los lugares específicos para la enseñanza colectiva presencial. La historia de la pedagogía escolar, según Trilla y Puig, consiste básicamente en resolver el problema de enseñar eficazmente a muchas personas a la vez. Y para que esto sea posible, el entorno físico juega un papel clave. En los inicios de este modo de educación colectiva se trató de mantener la educación individualizada del sistema pedagógico preceptoral pero en un espacio compartido por muchos estudiantes. Así se generaba lo que estos autores denominan el aula-caos: mientras el maestro atendía a los alumnos uno por uno, el resto esperaba su turno sin ninguna ocupación y en total descontrol. El aula-caos es básicamente cuando el espacio no se ha pensado, diseñado o escogido por su capacidad para acoger una práctica determinada y, a su vez, cuando la práctica pedagógica no responde adecuadamente a las necesidades del alumnado.

La respuesta a este problema fue una solución de organización espacial. Los pedagogos reformadores de los siglos XVII, XVIII y XIX crearon y desarrollaron el modelo de escuela que luego, en el siglo XX, los nuevos reformadores llamarán, con voluntad crítica y superadora, *Escuela tradicional*. La solución que plantearon fue dejar de instruir separadamente a cada persona y, en vez de eso, que todo el alumnado fuera educado al mismo tiempo. Para ello, la persona que imparte los conocimientos debe situarse en un lugar alto, donde pueda ser vista y oída por todo el mundo. Así es como la clase quedó dividida en parcelas donde cada alumno o alumna tenía su lugar asignado, evitando el desorden, los movimientos y la circulación descontrolada de los niños y niñas. En este tipo de distribución, el profesor o profesora tiene un control exhaustivo de todo el espacio, ya que no solamente hay tantos lugares como sujetos sino que cada sujeto tiene asignado el lugar específico que le corresponde. La asignación no es arbitraria sino que el lugar que ocupa cada estudiante se establece en función de su nivel de estudios, el aprovechamiento o las calificaciones, la conducta o el género. La clase se ha convertido en un cuadrilátero regular y han desaparecido los rincones, obstáculos o barreras que impiden el control

panóptico de la figura de autoridad (el maestro/a). Es un espacio diseñado funcionalmente para la transmisión vertical colectiva (de uno a muchos) y uniforme (todos deben aprender y hacer básicamente lo mismo). A la vez, la disposición del espacio fomenta el trabajo individual, ya que las interacciones horizontales están generalmente prohibidas y, además, dificultadas por la propia distribución del espacio.

Por último, el modelo espacial de orden complejo sirve para ilustrar el cambio de paradigma que representaron las variadas pedagogías críticas que surgieron en el siglo XX como alternativas al modelo de escuela tradicional. Se trata de una transformación de fondo y de forma: ya no es el o la docente el centro de la clase y de la actividad. La organización del espacio es variable y multifuncional, ya que para el aprendizaje es necesario que el alumnado se mueva y haga muchas otras cosas aparte de escuchar. Se llevan a cabo experimentos y se manipulan los objetos de los que hay que aprender, siendo el aula un laboratorio y un taller. La actividad es plural, se trabaja en grupo y la interacción entre el alumnado no sólo es permitida sino propiciada. En las aulas hay muchos elementos que sirven de fuentes de conocimiento y de medios para acceder a él. Hay un orden complejo y una disciplina que no proviene del castigo y de la vigilancia panóptica, sino de la motivación por lo que se hace y de la organización del trabajo (Trilla y Puig, 2003). Este último modelo es el de las propuestas propugnadas por Montessori, Dewey, Ferriere, Decroly, Freinet, Piaget y otros pedagogos y pedagogas que configuraron la escuela como un medio privilegiado para generar prácticas emancipadoras y el modelo que mejor se adecua, en mi opinión, a una educación feminista transformadora.

Las pedagogías activas, de la cooperación y la inclusión, parten de la idea de que el menor no debe ser considerado como un ser débil e indefenso que solamente tiene necesidad de protección y ayuda y que, en cambio, debemos confiar plenamente en sus posibilidades de avance y progreso. Las pedagogías inclusivas contienen dos principios inseparables: la igualdad (todo el alumnado tiene los mismos derechos y la escuela actúa como correctora de las desigualdades sociales) y la diversidad (no todos los niños y niñas deben ser tratados de la misma manera y la escuela ha de adaptarse a sus necesidades). Estas pedagogías se inclinan a un aprendizaje mediante el contacto directo, la práctica y el descubrimiento más que a través de la instrucción vertical. Destaca en este tipo de prácticas pedagógicas la atención dirigida al diseño

y a la organización de los espacios. En el método Montessori, por ejemplo, se utiliza un entorno preparado, adaptado a las necesidades del alumnado en función de su edad. Además de propiciar el movimiento y la realización de actividades diversas, ha de ser un entorno limpio y ordenado, estéticamente atractivo y contar con elementos naturales, como vegetación. Uno de los componentes más importantes del entorno preparado es la inclusión de elementos específicos, diseñados por la propia Montessori, y preferiblemente de materiales naturales.

En esta relación entre espacio y aprendizaje destacan especialmente las escuelas de Reggio Emilia. *El espacio es el tercer maestro* es una expresión usada por los y las maestras de esta corriente pedagógica, que consideran que el espacio apoya el trabajo y los intereses de los niños y niñas y debe estar provisto de suficientes provocaciones para motivar su imaginación. A lo largo de los años, han desarrollado una gran experiencia de colaboración entre profesionales de la pedagogía y de la arquitectura, que se ha concretado en un decálogo que recoge los principios que el diseño de sus espacios educativos debe integrar (Ceppi et Zini, 1998). Son los siguientes:

Los espacios de
Reggio Emilia

- **Reconocibilidad:** las escuelas Reggio deben compartir un lenguaje arquitectónico a través de unos elementos que, aunque se adapten a cada contexto, permitan identificar rasgos comunes.
- **Horizontalidad:** si se considera la escuela como una comunidad sin jerarquías, entonces los espacios tampoco deben ser jerárquicos. Todos los espacios han de tener la misma importancia, las aulas, las oficinas y los servicios, los espacios de trabajo de criaturas y personas adultas. El trabajo volumétrico será el que diferencie los espacios y genere los estímulos adecuados para cada tipo de aprendizaje.
- **Plaza central:** todas las escuelas Reggio deben contar con un espacio central de relación, desde el que se accede al resto de espacios. Este lugar simboliza para la escuela lo que la plaza a la ciudad y es donde los niños y niñas se inician en la vida pública. Al mismo tiempo, esta distribución evita los pasillos que solo pueden usarse para transitar y permite que todos los espacios sean usables para el aprendizaje.
- **Transformabilidad y flexibilidad:** el espacio tiene que ser manipulable y posibilitar su re-diseño a lo largo del día, del curso escolar y más allá. Tiene que permitir transformaciones a corto plazo, a través de paneles y mobiliario

móvil, transparencias y sombras, y otras transformaciones más complejas a largo plazo gracias a una disposición de la estructura y las instalaciones que está preparada para facilitar los cambios en la distribución.

- **Atelier:** todas las escuelas deben contar con un espacio de experimentación y creación relacionado con las artes visuales. Con el paso del tiempo, este espacio independiente y complementario a las aulas, se ha incorporado como un ambiente dentro de cada aula.
- **La escuela como taller:** más allá de los espacios específicamente preparados para la experimentación, con el atelier, toda la escuela funciona como un laboratorio de aprendizaje en el que las criaturas tienen acceso a todos los espacios, incluida la cocina y las oficinas.
- **Escuela y comunidad:** la relación de la escuela con el barrio o el pueblo es muy importante. La arquitectura debe contribuir a esta ósmosis con el entorno y la cultura local. La escuela debe estar preparada para acoger actividades más allá de las horas lectivas, que pueden involucrar a diferentes agentes del entorno.
- **Relación interior-exterior:** en el interior de la escuela deben sentirse los cambios que ocurren en el entorno, reflejando que la escuela se ubica en un espacio-tiempo concreto. Hay elementos espaciales que propician esta relación, como los espacios *filtro* -porches, terrazas o marquesinas-, los patios interiores con vegetación o el uso educativo de los espacios exteriores que están preparados para tal fin. También se propicia la instalación de artefactos que permiten estudiar los fenómenos ambientales y climáticos.
- **Transparencia:** la posibilidad de ver a través de los diferentes espacios y entender cómo se encadenan entre ellos facilita que los niños y niñas tengan una mejor comprensión de la globalidad del edificio escolar, aumentando su percepción de seguridad y su autonomía en los desplazamientos entre los diferentes espacios.
- **Comunicación:** en la *pedagogía de las relaciones* la comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa es esencial. Para ello los espacios deben estar diseñados para permitir la exposición de trabajos, investigaciones, informaciones y anuncios, sobre todo en algunos puntos específicos como la zona de acceso. También son importantes los espacios donde tener una conversación tranquila, por ejemplo los espacios *filtro* son ideales para encuentros informales entre familias y profesorado.

En el Estado español también encontramos referencias de espacios educativos

innovadores, vinculados a prácticas pedagógicas que fueron revolucionarias en su momento. Aunque muchos de sus elementos están actualmente reincorporándose en las escuelas españolas como prácticas novedosas, se buscan referentes extranjeros más aceptados porque no se vinculan con ideas políticas, en lugar de recurrir a estas experiencias locales indisolublemente vinculadas a la historia de nuestro país. Las experiencias educativas de la década de 1930 en el Estado español fueron un ejemplo de modernidad, como lo fue también la introducción del aborto –entre los primeros países en Europa– por parte de la ministra anarquista de Sanidad Federica Montseny, primera mujer con ese cargo en el país.

Esta revolución pedagógica en el Estado español se dio a dos niveles, uno más institucional y otro más vinculado con la lucha política, gracias al valor que el movimiento anarquista daba a la educación y en el que destaca la figura de Ferrer i Guàrdia (Giacomoni, 2016). A nivel institucional, la introducción de estas teorías se dió a través de la Institución Libre de Enseñanza, que desde finales del siglo XIX propugnó la educación laica, la escuela mixta y la enseñanza en catalán. Aunque encontró muchos obstáculos, fue la base para la fundación de las llamadas escuelas al aire libre. Los impulsores de esta institución aspiraban a la modernización de las estructuras educativas como medio de transformación social. La creación de las escuelas al aire libre se enfocó en un inicio a mejorar la salud de niñas y niños debilitados, como complemento de las colonias escolares, pero la voluntad era la sustitución paulatina, donde la climatología lo permitiera, de la escuela ordinaria por la escuela al aire libre por considerarse esta última más higiénica, más económica y más eficaz (Rodríguez Méndez, 2003).

Dos ejemplos de esta manera de entender los espacios educativos fueron *L'Escola del Bosc* (1914) y *L'Escola del Mar* (1922), ambos ubicados en Barcelona. Francisco J. Rodríguez las describe muy bien en su artículo, publicado en 2003, *Renovación arquitectónica y pedagogía del aire libre en España (1910-1936)*.

L'Escola del Bosc (Escuela del bosque) se ubicó en la montaña de Montjuic, inicialmente en una vivienda particular, y más tarde fue creciendo con nuevos pabellones. Según el trabajo mencionado, en la vivienda existente se situaron el comedor, los lavabos y la enfermería. El edificio escolar se construyó después, diseñado en forma de “U”, para acoger las aulas. Éstas fueron orientadas a

La revolución pedagógica en España y sus propuestas espaciales

sur para recibir aire y luz natural por los amplios ventanales que, abiertos en su totalidad, otorgaban la sensación de estar al aire libre. Las ventanas se ubicaron a una altura de 40 cm. para permitir a las criaturas ver el exterior, aún cuando estaban sentadas en las aulas. Las marquesinas, dispuestas en voladizo, protegían en caso de lluvia sin necesidad de cerrar las ventanas. Había también un patio cubierto, en el que se desarrollaba eventualmente gimnasia o trabajos manuales. En el exterior había patios grandes y espaciosos llenos de flores, amplios lugares de juego entre los árboles, bosques de pinos, eucaliptos, surtidores de agua y un horizonte dilatado con la vista de la ciudad, la sierra y el mar. El funcionamiento de esta escuela era muy diferente del resto, ya que el alumnado dejaba de estar encerrado en las aulas recibiendo una educación memorística y basada en la transmisión de contenidos, y entraba en contacto directo con la naturaleza y el entorno. La expresión corporal y la música tenían un papel importante. El objetivo era conseguir una educación integral cerca de la naturaleza y con unos contenidos basados en hechos cotidianos. Cuando la escuela se amplía, el nuevo pabellón se destina a los niños, mientras que las niñas permanecen en la antigua escuela por su proximidad al pabellón de la cocina, comedores y talleres, donde ellas habían de ir a menudo a realizar sus prácticas de enseñanzas domésticas. Me parece importante resaltar este hecho porque pone de manifiesto que las decisiones sobre el diseño, la ubicación y la organización de los espacios están relacionadas con los valores sociales y pueden fomentar tanto prácticas emancipadoras como reforzar las estructuras jerárquicas y la perpetuación de los roles de género. Estas prácticas pedagógicas que fueron tan innovadoras en su momento, y lo siguen siendo a día de hoy, no superaron el lastre de los roles de género y la división sexual del trabajo.

L'Escola del Mar (Escuela del mar), ubicada en la Barceloneta, era un antiguo balneario que fue adaptado a centro educativo. El edificio era de proporciones amplias, contaba con salas de grandes ventanales y, en el centro, tenía una espaciosa tribuna-mirador con vistas al mar. Estaba construido en madera y tenía forma de "U" abierta hacia el mar. Según documenta el trabajo de Rodríguez, en la planta baja estaban instaladas la dirección, la enfermería, dos grandes salas (destinadas una a parvulario y la otra a comedor) y un pequeño departamento de limpieza. En el primer piso se alojaban cuatro aulas con capacidad para cincuenta estudiantes cada una (dos destinadas a niños y dos a niñas) y una gran sala central destinada a conferencias, proyecciones,

audiciones y, en días de mal tiempo, a comedor. El edificio, aparte de servir durante todo el año como escuela, en el verano se aprovechaba como balneario y también como colonia de playa. *L'Escola del Mar* era, en definitiva, una escuela al aire libre emplazada en la playa que contrastaba radicalmente con el imperante en ese momento en materia de construcción escolar –el modelo de *escuela tradicional*. Esta escuela se implementó con fines de mejora y de prevención de enfermedades: el alumnado se seleccionaba en función de la gravedad de sus afecciones respiratorias. El número de estudiantes se fijó en doscientos, divididos en dos grupos de niños, dos de niñas, y un grupo mixto de párvulos. La edad escolar abarcaba de los cinco a los catorce años. El máximo de horas de trabajo diarias era entre dos y media y tres, divididas en sesiones cortas con intervalos de juegos y reposo. El resto del día se dedicaba a juegos, descanso, cantos, ejercicios físicos y, de una manera muy especial, a la toma de baños de aire, de sol y de mar. Muchas de las clases, si hacía buen tiempo, se daban en la playa y el alumnado vestía ropa de baño (Rodríguez Méndez, 2003; Carbonell, 2015). *L'Escola del Mar* fue destruida en el transcurso de la Guerra Civil, durante un bombardeo.

En el Estado español, la poca arquitectura escolar de vanguardia surgió fuera de la tutela estatal, generalmente a través de concursos de arquitectura y siempre en el ámbito municipal. Los ejemplos presentados no son en sentido estricto escuelas al aire libre, sino escuelas convencionales mejoradas gracias a la incorporación en sus edificaciones de los criterios para una educación que aprovecha y se beneficia de su relación con el entorno. Otras experiencias similares tuvieron lugar en Madrid y en Sevilla, siempre inspiradas en las escuelas al aire libre y con características espaciales comunes: grandes ventanales y terrazas orientadas a sur, espacios exteriores cubiertos para permitir la máxima permanencia al aire libre, incluso en condiciones climáticas adversas de lluvia o sol intenso, y el máximo aprovechamiento de la relación con el entorno próximo, preferentemente natural. En definitiva, unos espacios diseñados para permitir una relación fluida entre tiempos lectivos y de juego, entre el interior y el exterior de las edificaciones y para fomentar el encadenamiento orgánico de espacios-tiempos de estudio, de experimentación, de cuidados y de recreo, como sucede con el continuum de actividades que tienen lugar en el desarrollo de la vida cotidiana. Además, en estas experiencias se entiende la escuela como el lugar donde los niños y niñas se desarrollan de manera integral, desde el punto de vista intelectual, social y físico, del bienestar y de la salud. En estas

escuelas vemos claramente reflejada la premisa de que una buena educación necesita de un buen vivir (Carbonell, 2015) –un alegato que podemos considerar absolutamente feminista– y en las cuales el diseño de los espacios es una parte fundamental.

2.2.4. Ecosistemas educativos: la coeducación más allá de la escuela

En la actualidad, la educación se entiende globalmente y traspasa los límites de los edificios y recintos escolares llegando algunas corrientes a considerar las ciudades como espacios educadores en su totalidad.

Ciudades educadoras

Uno de los movimientos que ponen en relación la escuela con la ciudad comienza a principios de los años setenta del siglo XX con la formulación de la *Ciudad educativa* o *educadora* y que se recoge en el informe de la UNESCO: *Aprender a ser: la educación del futuro*, dirigido por Edgar Faure (1973). La experiencia pionera tuvo lugar en la ciudad italiana de Turín entre los años 1975 y 1985, en un intento de incidir tanto en el cambio escolar como en el cambio social y de la gestión municipal.

Con el *Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*, celebrado en Barcelona en 1990, se asienta y sistematiza este modelo, recogiendo en *La Carta* inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. *La Carta* fue revisada en el *III Congreso Internacional* (Bolonia, 1994), en el *VIII Congreso* (Génova, 2004) y, recientemente, este año 2020 para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales. La presente *Carta* Aquesta Carta se fundamenta en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948); en la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (1965); en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966); en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990); en la 4a Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pequín (1995); en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (2001); en la *Carta Mundial para el Derecho a la Ciudad* (2005); en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006); en el *Acuerdo de París sobre el Clima* (2015) y en la *Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible* (2015).

En este manifiesto se expone que las ciudades actuales disponen de posibilidades y elementos para poder ofrecer una formación integral, permanente, plural y poliédrica al mismo tiempo que pueden contrarrestar los factores e inercias deseducadoras. Para ello proponen que las ciudades educadoras tengan una personalidad propia, en interdependencia con el territorio y el contexto en el que se inscriben, a la vez que mantienen una relación e intercambio constante con otras ciudades, ya que su objetivo es enriquecer la vida de sus habitantes. Aunque se enfocan, en primer lugar, en la infancia y la juventud, buscan ofrecer una educación transversal y continua a lo largo de todas las etapas de la vida. En la *Carta de las ciudades educadoras* no sólo se recomienda el diálogo entre generaciones como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de distintas edades. Las ciudades educadoras se plantean tres grandes retos para siglo XXI: invertir en la educación de cada persona para que pueda desarrollar todo su potencial humano con singularidad, creatividad y responsabilidad; promover condiciones plenas de igualdad para que todas las personas se sientan respetadas y respetuosas; y conseguir una sociedad del conocimiento sin exclusiones. Como puntos destacados de la última revisión de 2020 destaca que el principio de sostenibilidad se incluye en la *Carta* de manera transversal en todos sus planteamientos, recogiendo el principio de salud integral y no solamente como ausencia de enfermedad, reconociendo la necesidad de proteger las vidas no humanas, promoviendo la erradicación de todas las formas de violencia y el abordaje de los conflictos desde el diálogo y evidenciando la dimensión de género como factor clave a tener en cuenta en estas violencias. Los conceptos de comunidad, bien común, inclusión, participación y acceso a la información contrastada y al pensamiento crítico completan los avances de esta revisión.

La ciudad educadora es, según Carbonell (2015:37), *“una de las más bellas utopías que se propone convertir la ciudad en un enorme recipiente de estímulos y recursos educativos al servicio de la formación integral de toda la ciudadanía”*, conectando el conjunto del capital social y cultural de la comunidad e integrándolo en un proyecto común. La ciudad se convierte en una agencia educativa y de formación, en un espacio de aprendizajes múltiples y de educación permanente donde los diversos lenguajes expresivos, el juego y el conocimiento tratan de dar unidad y globalidad a la vida infantil, concretando el

diálogo entre la escuela y el entorno y constituyendo una oportunidad excelente para experimentar con los planteamientos interdisciplinarios (Carbonell, 1995; Trilla, 1999).

Desde la proclamación de la *Carta de Ciudades Educadoras*, muchos municipios de todo el mundo se han sumado a la *Red de Ciudades Educadoras*. Al finalizar el año 2019 contaban como asociadas 494 ciudades de 34 países de todo el mundo. Cataluña y, particularmente, la provincia de Barcelona, cuenta con un gran número de municipios adscritos.

Otra red internacional que reconoce el compromiso de las ciudades con el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes es el sello *Ciudades Amigas de la Infancia* impulsado por UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*). Para conseguir este reconocimiento, los gobiernos locales deben comprometerse a implementar mecanismos de gobernanza que incluyan la participación real de la infancia y la adolescencia en los procesos de toma de decisiones locales, mediante la promoción de un órgano de participación infantil y adolescente, reconocido como interlocutor válido por el gobierno local, así como un plan local de infancia y adolescencia a largo plazo y dotado de presupuesto que responda a un diagnóstico e incluya un sistema de seguimiento con indicadores que permitan valorar el impacto de los resultados en la mejora de la vida de los niños, niñas y adolescentes que habitan en la localidad.

Participación infantil como derecho de ciudadanía

La idea de un órgano de participación infantil tiene su antecedente en el *Consejo de los Niños de La ciudad de los niños*, que tuvo su primera experiencia en la municipalidad italiana de Fano, donde se creó un laboratorio municipal para el estudio, el proyecto y la experimentación de modificaciones en la ciudad tomando al niño como parámetro. La esencia de esta propuesta, teorizada e impulsada por el psicólogo Francesco Tonucci (1996 y 2003), es dar la palabra al niño para que proteste, pregunte y proponga. El Consejo es el órgano vehicular donde se expresan y se escuchan sus voces y donde planifican espacios y estructuras reales de la ciudad en colaboración con personas técnicas del ámbito del urbanismo, la arquitectura y la psicología. Se trata de convertir la ciudad en un espacio de aprendizaje democrático donde las criaturas tienen pleno derecho a participar como ciudadanas que son —y no como futuras ciudadanas— en consonancia con la *Convención internacional de los derechos*

del niño (y de la niña). El éxito de esta propuesta, que posteriormente se ha extendido a otras ciudades de Italia y del mundo, depende, sobre todo, del cambio de mirada por parte de las personas adultas y de la sensibilidad de los gobiernos locales. Otro punto crítico de la propuesta es la falta de perspectiva de género en sus planteamientos, ya que reproduce la idea de lo masculino como modelo universal.

En España existen, desde hace años, algunos municipios comprometidos con este proyecto, en general de forma parcial y discontinua, que se concretan en la creación del *Consejo de los Niños*, algunas actividades en torno a la Agenda 21 Escolar¹ y el camino escolar, la organización de un recorrido amigo y seguro que permita ir a pie y de manera autónoma al colegio, una forma de favorecer la presencia de las criaturas en la calle, con la colaboración de los comerciantes y del vecindario, al tiempo que se estimula la confianza y la autoestima de los más pequeños.

Recientemente están apareciendo otras propuestas con objetivos afines que vinculan la educación formal e informal, como la alianza *Educació 360*, una iniciativa de la Diputación de Barcelona, la Federación de movimientos de renovación pedagógica (FMRPC) y la Fundación Jaume Bofill que aúna ayuntamientos y entidades locales, redes de centros educativos, asociaciones de personas educadoras, entidades de tiempo libre y del tercer sector social, cultural y deportivo de Cataluña, y grupos de investigación de las universidades. Su finalidad es vincular la educación y los aprendizajes que se están ofreciendo desde diversos ámbitos, en todos los tiempos y espacios de la vida de las personas, conectando la escuela, las familias y todos los recursos y activos de la comunidad. Para ello proponen una agenda política con líneas estratégicas de actuación. Uno de sus puntos clave es el *Rediseño de los espacios públicos* con la finalidad de que sean más amables y habitables para la infancia y la adolescencia y que incorporen siempre vertientes educativas. La participación

¹ La Agenda 21 Escolar es un programa que trabaja en línea con los grandes objetivos globales de la lucha contra el calentamiento global, la calidad del aire o de los recursos hídricos y energéticos, la pérdida de biodiversidad o la calidad alimentaria, teniendo en cuenta los retos intergeneracionales que se nos plantean. A través del programa, las comunidades educativas se implican en el diagnóstico de las deficiencias medioambientales de su entorno, aportando soluciones y asumiendo compromisos para hacer una ciudad más sostenible, empezando por la escuela (Weisman y Llabrés, 2001).

y la cocreación de la comunidad educativa se presentan como cuestiones inherentes al proceso de rediseño urbano. Otro punto a destacar en las líneas estratégicas es la creación de un *Plan de igualdad de género* basado en el análisis de las desigualdades en la participación y el acceso a las oportunidades educativas así como de las discriminaciones y privaciones por razón de género.

En todas las propuestas anteriores, el espacio urbano se entiende como un agente educador en su globalidad en el que la escuela, institución educativa por excelencia, actúa como articulador de los conocimientos y las personas o colectivos que los aportan. Entendiéndolo de esta manera, los espacios-tiempos escolares deberían contribuir a la vida urbana y estar conectados a la estructura de la ciudad, contrariamente a la desconexión que presentan actualmente, ya que mayoritariamente son espacios-tiempos aislados y desvinculados del entorno y de las otras esferas de la vida cotidiana.

Contamos con tantas y tan variadas referencias, experiencias y propuestas transformadoras que nos pueden servir de inspiración que resulta sorprendente que, a día de hoy, los centros educativos y, especialmente, los patios escolares, sigan reproduciendo modelos jerárquicos propios del orden estricto de la *escuela tradicional*. Muchos de nuestros centros educativos siguen reproduciendo las mismas estructuras y organización espacial de hace más de medio siglo. Los cambios sociales no se han visto reflejados en los espacios ya que estos siguen perpetuando relaciones verticales y desequilibradas. Las pedagogías feministas no han planteado con concreción las directrices para unos espacios escolares coeducativos. Una escuela coeducativa debería plantearse la reconceptualización -o al menos la reorganización- de los espacios para apoyar el desarrollo de nuevos modelos relacionales y de conocimiento.

2.2.5. El patio de la escuela hoy: normativa aplicable al diseño

En el mundo educativo, a excepción de las escuelas al aire libre y otros casos excepcionales, los espacios exteriores siempre se han considerado como lugares secundarios dentro del recinto escolar. Asimismo, los aprendizajes que tienen lugar en el patio han sido considerados menos importantes o ni siquiera han sido tenidos en cuenta como tal. A excepción de la gimnasia o la educación física, el patio ha sido visto como un espacio de distendimiento y ocio, para que

las criaturas puedan desfogarse de la intensidad de la jornada escolar. Fue a mediados los años 80 del siglo XX cuando las educadoras feministas pusieron su atención sobre los patios escolares. Según Marina Subirats y Amparo Tomé (en *Collectiu punt 6 y Coeducació*, 2020), empezaron a observarlos y se dieron cuenta que los niños ocupaban todo el espacio mientras que las niñas quedaban arrinconadas. Según cuentan, la situación empeoró cuando hacia 1990 cuando la mayoría de jardines escolares habían desaparecido, siendo sustituidos por patios de cemento y pistas deportivas.

En este trabajo, nos centramos en el patio por ser un espacio menos dirigido por las personas adultas y dónde los niños y niñas se relacionan aparentemente con mayor libertad, reproduciendo de manera inconsciente roles culturales y mandatos de género. Además, el patio es un espacio que funciona como una rótula entre lo familiar y lo comunitario, entre los aprendizajes formales e informales, entre las aulas y el conjunto de la ciudad. Es el punto de encuentro diario entre el alumnado y sus familias, entre las familias y el profesorado y entre las diferentes familias. Por todo ello, son espacios con un gran potencial para promover cambios, difundir y compartir ideas.

Entonces, ¿Por qué los patios tienen un diseño tan contraproducente para sus potenciales funciones? ¿Cuáles son las normativas y criterios que rigen el diseño de los patios escolares hoy en día?

Actualmente regulan el diseño de los patios escolares el *Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general*, su actualización mediante el *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria* y, en Cataluña además, se aplica el documento *Criteris per a la construcció de nous edificis per a centres docents públics* (revisado en 2016), con carácter de recomendación. Cuando los patios escolares incluyen elementos de juego, por ejemplo estructuras, se aplican las normas UNE-EN 1176, UNE-EN 1177 y UNE-EN 749 del *Código Técnico de Edificación* (CTE) que regulan la construcción de áreas de juego infantil en el espacio público.

Normativa reguladora

Hay que tener en cuenta que estos documentos sirven de guía a los equipos

de arquitectura que se encargan de proyectar los centros educativos. Como podemos anticipar, del patio se habla muy poco en estos documentos. En el Artículo 13 del Real Decreto de 2003 la única condición que se describe es que el patio debe disponer de 3 m² por puesto escolar, siendo sus dimensiones mínimas 44x22 m, y ser "*susceptible de ser utilizado como pista polideportiva*". No es de extrañar que las dimensiones rectangulares dispuestas coincidan con el tamaño y la forma de una pista deportiva. En la actualización del Decreto de 2010 estas dimensiones cuadrangulares se sustituyen por una superficie total de 900 m², sin especificar la morfología.

Los criterios de la *Generalitat de Catalunya* incluyen algunas pautas más descriptivas, que se explican a continuación. El patio de primaria debe contar con una parte pavimentada de pista y unas zonas de juego sin pavimentar. El patio de infantil, en cambio, será mayoritariamente de arenisca y estará separado del de primaria. Asimismo, los patios deben incluir dos fuentes, una en el patio de infantil y una en el de primaria, y bocas de riego en ambos. Desde el patio se tiene que poder acceder a unos lavabos sin necesidad de entrar al edificio, pudiendo ser los vestuarios si la distribución lo permite. La conexión entre la escuela, el gimnasio y la pista debe hacerse a través de una superficie pavimentada. Aunque estos criterios son muy básicos y bastante estereotipados, muchos centros ni siquiera los cumplen, como son los casos de algunas de las escuelas participantes en el trabajo de campo, cuyos patios incumplen varios de estos criterios.

Las normativas específicas que regulan el diseño de patios en los centros educativos no contemplan la introducción de arbolado, sombras, elementos de juego o mobiliario, ni mucho menos espacios exteriores cubiertos o similares. Por lo tanto, en el caso de querer implementarlos, se siguen los criterios del CTE que aplica para el espacio público. Es decir, que el patio escolar se está asimilando a una zona de juegos ubicada en una plaza o en un parque, cuando a priori se trata de espacios con una función y unas dinámicas distintas. Estas normas técnicas hacen referencia al tipo de materiales, alturas máximas de los elementos, dimensiones adecuadas para evitar atrapamientos de dedos o cabezas, superficies amortiguadoras de protección frente a las posibles caídas o distancias mínimas entre elementos de juego. Aunque la mayoría de estas normas son de sentido común, hay que tenerlas en cuenta porque condicionan en cierta manera las posibilidades de las propuestas de diseño. En el caso de

los procesos participativos, el equipo técnico debe conocer y compartir estos requisitos desde el principio para que las propuestas generadas a lo largo del proceso los tengan en cuenta y los incluyan. De lo contrario, las propuestas no podrán ser implementadas y se generarán frustraciones en las personas participantes además de descrédito hacia este tipo de prácticas colaborativas.

Por otro lado, la falta de conocimiento e información respecto de estas normativas lleva a las comunidades educativas y a las administraciones públicas responsables a descartar cualquier tipo de innovación en los elementos de juego, el diseño del mobiliario y la configuración general del patio, por miedo a asumir riesgos y a las posibles represalias en caso de un posible accidente. Este temor lleva a requerir certificaciones y homologaciones de empresas externas que, aunque no suponen ninguna mejora efectiva del resultado, resultan en un encarecimiento considerable del presupuesto, haciendo que muchas comunidades no puedan asumir el coste de las transformaciones.

Aunque hemos visto que existe una gran variedad de alternativas educativas y posibilidades espaciales, la realidad es que la mayoría de niños y niñas se siguen educando y socializando en la institución escolar tradicional, cuyos criterios de diseño están claramente desfasados. Por otro lado, en los contextos urbanos con alta densidad de población, no todas las escuelas pueden ubicarse en un entorno natural, bonito y saludable. Siendo realistas, estamos muy lejos de utopías como las escuelas del bosque y del mar en el marco de la escuela pública- aunque en su momento fueron posibles-, ya que lo deseable es una transformación para todas las clases sociales que no reproduzca el modelo elitista y excluyente de algunas alternativas educativas que sólo disfrutaban quienes pueden pagar. Por eso, en lugar de plantear soluciones ideales alejadas de las realidades de la mayoría, en este trabajo se considera mucho más justo y eficiente buscar mecanismos más humildes para adaptar los patios escolares existentes y reconvertirlos en espacios coeducativos y saludables, teniendo en cuenta las posibilidades físicas, sociales y económicas de cada contexto. Hacer una contribución en este sentido es uno de los propósitos de esta tesis.

En vez de ponernos en el lugar del otro, mejor nos vendría ponernos en nuestro propio lugar y dirigirnos al otro para que nos enseñe el suyo.

Carol Gilligan, 2013 [1982].

3

3. Metodología

Como se ha argumentado a lo largo de los capítulos anteriores, el patio de la escuela es un espacio privilegiado para analizar el aprendizaje espacial generizado. El patio funciona como uno de los primeros espacios públicos de la infancia, donde las criaturas aprenden a organizarse sin la intervención de personas adultas (o, al menos, con mayor libertad que en las aulas) y a posicionarse espacialmente. Por eso es tan preocupante que se normalicen las desigualdades de género en el uso y en la ocupación del espacio así como la segregación por sexos en los juegos que se desarrollan cotidianamente.

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolla en colaboración con cinco comunidades educativas de Santa Coloma de Gramenet y tiene la finalidad de transformar la situación en los patios a través de un proceso colectivo de análisis y de generación de propuestas de cambio. La Investigación Acción Participativa (IAP) se ha considerado la metodología más adecuada, ya que entiende la producción de conocimiento como un proceso colectivo y emancipador y cuyos objetivos deben potenciar el cambio social en favor de las personas más desprotegidas, desde, por y para la comunidad. En el proceso específico de esta investigación, todos los agentes involucrados se han implicado por su propio interés, ya sea desde posiciones más políticas y críticas que buscan el cambio social o bien desde posiciones más pragmáticas que parten de la necesidad más inmediata de repensar un espacio educativo que, en las condiciones de partida, no cumple adecuadamente con su función.

Este trabajo considera la producción de conocimiento como un intercambio constante entre teoría y práctica. Para ello utiliza recursos de la Sistematización de experiencias y técnicas participativas desarrolladas en los ámbitos de las geografías de la infancia y del urbanismo feminista. Además, busca que los impactos potenciales puedan beneficiar a un público amplio, a partir de la generación de criterios, herramientas y recursos, asegurando la replicabilidad del proceso y potenciando su integración en el marco de las políticas públicas municipales.

3.1. Marco metodológico

Encontramos muchos puntos en común entre las pedagogías emancipadoras (la educación popular, la pedagogía de los y las oprimidas, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas) y la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) (Giroux, 2004; Freire, 1989). En las pedagogías críticas y emancipadoras el aprendizaje se entiende como la generación colectiva de conocimientos, motivada por la detección de problemas locales y contextualizados y con la finalidad de encontrar soluciones basadas en el procomún, pues el conocimiento generado debe contribuir a la superación de las jerarquías sociales. Tanto en la IAP como en las pedagogías emancipadoras, las personas que participan en el proceso de aprender-investigar son consideradas como sujetos activos y motores del cambio. Se consideran como expertas, ya que son las que mejor conocen sus situaciones y experiencias y las que pueden encontrar las mejores soluciones a los problemas detectados. El rol de la maestra o maestro o, en este caso, de la investigadora, es acompañar el proceso buscando la metodología más adecuada para hacer aflorar, organizar y extender esos conocimientos. En ambos casos, el conocimiento se considera como una combinación indisoluble de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Esta investigación, además de generar conocimiento y aportar soluciones, pretende ser un proceso educativo y emancipador en sí mismo. Por este motivo, se ha considerado que la IAP es la metodología más adecuada para desarrollarla.

3.1.1. Más allá de la academia. Metodologías para la acción y el cambio social

Desde mediados del siglo XX han surgido nuevas visiones y nuevas prácticas investigadoras encaminadas a superar las limitaciones de una concepción positivista de las ciencias sociales que estudiaba las poblaciones y los colectivos como si se tratara de simples objetos. Desde una concepción limitada y limitante en la que la posición de las personas investigadoras se considera objetiva -cuando, en realidad, está cargada de valores y prejuicios-, se han estudiado las sociedades desde fuera tratando de definir las y buscando soluciones a problemas definidos también desde fuera. Este tipo de investigación se ha realizado desde las instancias de poder para asegurar su superioridad y

mantener su posición en la jerarquía social.

Las nuevas propuestas para la investigación social buscan, en cambio, dar voz a los colectivos oprimidos. Desde este enfoque socio-crítico se han ido construyendo colectivamente nuevas formas de hacer investigación social, dando lugar a lo que hoy en día conocemos como Investigación Acción Participativa (IAP). Esta nueva metodología incorpora a la acción investigadora la voluntad de transformar las realidades que oprimen a determinados colectivos. La IAP es una metodología científica que parte del diálogo y, a través de este, las personas participantes involucradas investigan su realidad concreta, buscando una mejor comprensión de los problemas centrales por ellas mismas detectados, actuando en propuestas conjuntas y persiguiendo su resolución o, al menos, una mayor concienciación sobre sus orígenes y posibles soluciones. Los ejes fundamentales en los que se basan la mayoría de las IAP son la participación y la colaboración, la formación y la toma de conciencia, la generación de conocimiento y la transformación de las prácticas (Oliveira y Waldenez, 2010; Cordeiro et al., 2017).

En lo que respecta a los orígenes de la IAP, la mayoría de autoras y autores coinciden en reconocer al psicólogo Kurt Lewin como uno de los primeros investigadores en incorporar la práctica transformadora, y por tanto la acción, a la investigación y a la intervención social (Adelman, 1993). Lewin, en contraposición al sujeto investigador del paradigma positivista, entendía que la persona investigadora debe constituirse como sujeto transformador y, para eso, propone combinar teoría y práctica a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Gracias a sus aportaciones surge alrededor de 1950 lo que denominamos Investigación Acción (Oliveira y Waldenez, 2010). En la década de 1970, otros investigadores latinoamericanos, como Orlando Fals Borda, empezaron a trabajar en lo que en un principio se denominó Investigación Militante pero que, finalmente, se conocerá como Investigación Participativa. Esta corriente no solamente tiene en cuenta la acción transformadora que comporta el sujeto investigador sino que, además, hace especial énfasis en el compromiso con la comunidad. Desde esta perspectiva se entiende que los y las miembros de la comunidad son agentes de cambio que participan tanto en la definición de los problemas que enfrenta la comunidad como en la búsqueda de posibles soluciones (Balcázar, 2003). Con sus diversas formas, la Investigación Acción ha evolucionado y abarca un

**Investigación
Acción
Participativa**

amplio conjunto de aplicaciones y definiciones. Para describirla se utiliza una variedad de términos como Investigación Acción Participativa, Investigación Participativa, Investigación Colaborativa o Cooperativa, Investigación Participativa Feminista o Investigación Participativa Comunitaria, entre otros (Cordeiro et al., 2017). Todos ellos comparten los principios centrales inherentes propuestos en la conceptualización original de Lewin.

Sin embargo, la finalidad con que se ha utilizado este enfoque no siempre ha sido la misma y conviene aclarar su evolución en las distintas tradiciones. La principal diferencia estaría relacionada con el compromiso y la ética participativa, que tiene sus raíces en las tradiciones de los movimientos sociales de base, del activismo antirracista, de las teorías feministas y del trabajo de los colectivos defensores de la justicia social, que reivindican la IAP como una metodología para abordar las relaciones desiguales de poder y abrir nuevos espacios para la producción de conocimiento descolonizado (Smith, 2007). Estas cuestiones se vuelven especialmente delicadas en proyectos en los que personas investigadoras procedentes de universidades del Norte global trabajan con comunidades de países del Sur global. La IAP nos obliga a plantearnos cuestiones éticas para no reproducir las prácticas coloniales de explotación que utilizan a las comunidades como laboratorios de experimentación. Por eso, cuando la participación se presenta como un conjunto de técnicas más que como un compromiso de trabajo colaborativo estamos reproduciendo, en lugar de desafiar, las relaciones de poder desiguales (Cahill, 2007).

Durante la década de 1960 se desarrollaron paralelamente dos concepciones de la IAP, en Estados Unidos y en los países de Sur global. En Estados Unidos se incorporó esta metodología con la finalidad de mejorar los métodos empresariales y de alcanzar la excelencia corporativa. En los países del Sur global el objetivo fue, en cambio, revertir la opresión causada por las relaciones de poder (Adelman, 1993; Fals-Borda, 1991). De estas dos cosmovisiones nacen las dos corrientes principales dentro de la IAP que se han denominado como la tradición del Norte –en la que la IAP se aplicaría como método– y la tradición del Sur– que utiliza la IAP como metodología (Brown y Tandon, 1983; Wallerstein y Duran, 2008).

La metodología plantea el marco teórico de la investigación o del proyecto, explicitando la postura que toma la persona o equipo investigador y

proporcionando información sobre su cosmovisión. De esta forma, la metodología presenta los supuestos filosóficos, políticos e ideológicos que subyacen en la ciencia. Los métodos explican la acción de la investigación, las técnicas que se utilizan para recopilar y analizar datos. Son las herramientas y los procesos que se utilizan (McGregor y Murname, 2010; Smith, 2012).

En la tradición del Norte, desarrollar una IAP se basa en reflexionar sobre un problema y encontrar una solución práctica mediante un proceso de prueba y error participativo y colaborativo. Se presenta como un enfoque utilitario para la construcción de un conocimiento pragmático cuyo objetivo es la resolución de los problemas locales pero que no cuestiona el *status quo*. Esta tradición se aplica ampliamente, especialmente en proyectos de cambio sociotécnico y en prácticas de desarrollo organizacional para la mejora de las empresas y del sector público (Bradbury y Reason, 2003; Levin, 1999). Este enfoque se observa principalmente en los Estados Unidos y los países del norte de Europa, como Suecia, Holanda y Gran Bretaña (Levin, 1999).

La tradición del Sur, que toma este nombre por haberse desarrollado en los países del Sur global (América Latina, Asia y África), nace en los movimientos sociales y políticos de los años sesenta del siglo XX a partir de la crisis estructural del subdesarrollo. La teoría de la liberación y la pedagogía de los oprimidos del brasileño Paulo Freire también influyeron en la tradición sureña de la IAP, que comparte con las pedagogías críticas el sentido emancipador y colectivo de la producción del conocimiento (Fals-Borda, 1991). Sus aspiraciones son la emancipación cultural y social de los países empobrecidos y colonizados, para salir de la pobreza y la explotación perpetrada por las élites políticas y sociales, y alcanzar el control de su propia situación, la justicia social y la redistribución del poder.

Igual que en la tradición del Norte, la praxis se entiende como una relación dialéctica entre la práctica y el conocimiento, sin embargo, la tradición del Sur es crítica con la objetividad del conocimiento ya que considera que éste es producido por la clase dominante para mantener su control y poder (Wallerstein y Duran, 2008; Rahman, 1991). Además, la clase dominante también ejercería control sobre el conocimiento al elegir qué tipo de conocimientos son útiles y, por tanto, legítimos y reproducibles. Según esta tradición, el conocimiento dominante sólo puede producir prácticas que benefician el interés dominante,

por lo que es función de la IAP producir una praxis diferente dirigida a una sociedad genuinamente progresista, justa y democrática (Fals-Borda, 1991). Por ello, uno de los puntos clave del proceso de investigación es alcanzar una mejor comprensión y un mayor grado de conciencia sobre las relaciones de poder y las disparidades sociales, generando un *conocimiento para la vida* que permita los cambios sociales y políticos. El objetivo de la emancipación se entiende como la liberación de las instituciones y de las imposiciones sociales que limitan las oportunidades para el crecimiento personal y para la autodeterminación y como un medio para actuar conscientemente ante las estructuras injustas e insatisfactorias, yendo más allá de las relaciones de micro-poder en un contexto específico y asumiendo las opresiones estructurales del sistema. Emanciparse significa tomar el control real sobre el proceso de generación de conocimiento, considerándolo una herramienta para el progreso social y la equidad. Por lo tanto, las transformaciones a las que aspira la IAP no son solo técnicas u operativas, sino que también busca transformaciones políticas, culturales y cognitivas. Esta metodología de investigación puede utilizarse para comprender o solucionar problemas localizados y concretos pero su finalidad va más allá, ya que busca desarrollar una conciencia crítica y formar a las personas participantes para identificar y abordar otras situaciones opresivas en el futuro.

La IAP es un poderoso medio para practicar la democracia, ya que permite a las personas participantes identificar colectivamente y analizar críticamente la naturaleza de sus problemas y preocupaciones y tomar decisiones informadas y enfocadas a revertir las opresiones detectadas. En la IAP las personas participantes se consideran expertas porque entienden sus realidades y experiencias mejor que las personas que las investigan *desde fuera* (Skelton, 2017). Este proceso entronca con los principios de las pedagogías críticas, ya que sus elementos centrales se basan en la investigación comunitaria, la educación, la toma de conciencia y la acción colectiva para buscar soluciones adaptadas al propio contexto. Tanto Freire como Giroux, figuras emblemáticas de las pedagogías emancipadoras, defienden que la educación, la investigación y la generación del conocimiento deben facilitar la *concientización*, ese proceso mediante el cual las personas oprimidas desarrollan una mirada crítica sobre su situación y adquieren el compromiso con la acción colectiva para transformar su mundo (Freire, 1970; Giroux 2016).

La IAP es la metodología escogida para el presente trabajo de investigación, ya que es la que mejor encaja con los objetivos establecidos: parte del deseo colectivo de mejorar su entorno y sus relaciones a través de superar la situación de desigualdad de partida (el uso y ocupación desigual del espacio según el género); se basa en la reflexión crítica y en la búsqueda de soluciones como proceso de aprendizaje (a partir del análisis socioespacial del patio y la generación de propuestas de reorganización); la acción forma parte de la praxis ya que no se conforma con el análisis de una situación injusta sino que su finalidad es transformarla (desarrollando técnicamente las propuestas para posibilitar su implementación).

La Sistematización de experiencias es otra metodología desarrollada en América Latina que busca utilizar la práctica profesional como fuente de conocimiento sobre la sociedad, procurando convertir las acciones de transformación social en praxis científica. Originalmente fue aplicada en proyectos de desarrollo como método de evaluación pero también es muy utilizada en los movimientos de innovación pedagógica y, concretamente, en la educación popular. En el contexto latinoamericano, la Sistematización de experiencias se desarrolló como metodología académica paralelamente a la Investigación Acción Participativa.

Sistematización de experiencias

La Sistematización de experiencias tiene su origen en la historia latinoamericana y caribeña, como una forma de producción de pensamiento crítico desde las condiciones de la propia realidad. En la década de 1960 es cuando se da el fenómeno de reconceptualización del trabajo social (que antes era considerado “asistencia social” o “servicio social”) y se empiezan a valorar los conocimientos que se producen desde esas prácticas. En ese período surge un movimiento en torno a pensar América Latina desde su propio contexto y, por tanto, cuestionar los marcos de interpretación teóricos importados desde Europa o Norteamérica. Desde esa perspectiva se buscaba una fundamentación que sustentara la disciplina del trabajo social como disciplina académica de igual valor que otras como la sociología, la antropología o la economía. Basándose en el criterio de que las personas dedicadas al trabajo social estaban muy directamente vinculadas a problemáticas concretas y comprometidas con poblaciones en condiciones difíciles, se buscó revalorizar esa vinculación práctica como un valor agregado para la producción de conocimiento académico (Jara, 2015). Está reconocida como la primera fuente documental que utiliza el término

“sistematización” en el sentido que conocemos actualmente una ponencia que presentan Ana María Quiroga y Leila Lima, de la Escuela de Servicio Social de Belo Horizonte, Brasil, titulada *Sistematización de las prácticas como fuente de teoría* en el encuentro de Ambato, Ecuador, en 1971. En este campo del trabajo social reconceptualizado es donde surge la categoría de sistematización referida a la producción de conocimientos desde las prácticas y no solo como ordenamiento, clasificación y catalogación de informaciones dispersas.

La Sistematización de experiencias surge de una epistemología crítica, que vincula la acción con el conocimiento, y la práctica con la teoría. El conocimiento producido por la Sistematización de experiencias implica realizar un ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica. No se trata solamente de documentar la experiencia, a través de registros escritos, visuales, auditivos, audiovisuales o gráficos, sino que sistematizar la experiencia significa hacer un ejercicio de reflexión crítica sobre el proceso con el fin de obtener aprendizajes significativos y con perspectiva de transformación. En la sistematización se intenta conocer y descubrir cómo funciona una propuesta de intervención en un contexto determinado, qué factores obstaculizan y favorecen el logro de objetivos, cuáles son las posibilidades de sostenibilidad y replicabilidad del proyecto en el mismo y otros escenarios, y qué lecciones se aprendieron de la experiencia (Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014). Se pone énfasis en el proceso vivido durante la experiencia concreta y se apunta a describir y a entender qué es lo que sucedió y por qué. Por supuesto interesan los resultados e impactos del proyecto, y analizarlos es parte de la sistematización, pero lo más importante es poder explicar por qué se obtuvieron esos resultados y extraer lecciones que permitan mejorarlos en una experiencia futura. Se pretende que el proceso sea lo más participativo y pluralista posible, capturando, incorporando y aprovechando los conocimientos y opiniones que sobre la experiencia tengan diversos actores vinculados a la misma.

En esta metodología, al menos seis elementos deben estar contenidos en la descripción del proceso de intervención: (a) las actividades que constituyen el proceso, (b) la secuencia en el tiempo de esas actividades, (c) el papel jugado por los principales agentes, (d) los métodos o estrategias empleados en las actividades, (e) los medios y recursos (humanos, materiales y financieros) empleados, (f) los factores del contexto que facilitaron o dificultaron el proceso.

Además de aplicarse en proyectos de desarrollo, también se ha utilizado en proyectos escolares de primaria y secundaria que, habiendo generado innovaciones pedagógicas para responder a nuevas necesidades y contextos, han sido sistematizados y se han convertido en ejemplos inspiradores de cambios a niveles más amplios del sistema escolar (Jara, 2015). La sistematización permite, además, que se visibilicen prácticas innovadoras y que se formulen aportes conceptuales por parte de los y las protagonistas de los procesos.

La sistematización se utiliza en este trabajo para alcanzar uno de los objetivos de investigación, que se propone promover la replicabilidad de la propuesta en otras escuelas, tanto locales como de otros contextos. Para ello, las técnicas utilizadas en esta investigación son revisadas con las aportaciones de las personas implicadas en el proceso, clasificadas y ordenadas cronológicamente y traducidas a un lenguaje no técnico que permita la comprensión y puesta en práctica por cualquier persona fuera del ámbito académico. Como se verá más adelante, este material ha sido puesto en circulación, traducido a diferentes idiomas y aplicado en escuelas de distinto territorios.

Este tipo de metodologías plantean dilemas éticos, ya que la colaboración y el compromiso social y político están en el centro de sus planteamientos. Desde una perspectiva feminista, las cuestiones éticas en la investigación deberían tener como objetivo el respeto mutuo, la dignidad y la conexión entre las personas que investigan y las que participan en la investigación con mayor o menor grado de implicación, reconociendo nuestros lazos con los demás y las relaciones de interdependencia. Por ello, se entiende la ética de la participación como una ética del cuidado ya que escuchar, prestar atención y responder con integridad y respeto son las actividades propias del cuidado necesarias para poder empatizar con los demás (Gilligan, 2013).

La colaboración implica un compromiso por parte de las personas que investigan y esto puede chocar con las expectativas institucionales. Algunos investigadores e investigadoras han criticado las formas de codificar la ética impuestas desde arriba por las instituciones universitarias. Consideran que son implementadas para su propio beneficio con el fin de controlar la producción y la difusión del conocimiento. Por ejemplo, Evans (2004) argumenta en contra de la regla de confidencialidad con respecto a las comunidades involucradas

en la investigación que los procedimientos éticos institucionales suponen beneficiosa. Sugiere que si la investigación es participativa y ética, tanto en el contenido como en el procedimiento, entonces no hay razón para el anonimato. Además, Evans argumenta que las personas participantes tienen el derecho moral de ser reconocidas como fuentes de información, así como de obtener los beneficios que surjan de la investigación para sus comunidades. Se trata de reconocer la agencia de las personas participantes y de tomar las decisiones sobre los contenidos y su difusión de manera honesta según nuestra experiencia de colaboración y de interdependencia. Desde una perspectiva feminista y del cuidado, las cuestiones éticas en la investigación participativa deberían basarse en la empatía, en "*ese sentimiento profundo que nos permite discernir lo que está bien y lo que está mal*" (Gilligan, 2013:33), y no en unas reglas impuestas desde arriba por las instituciones que controlan la producción del conocimiento.

Finalmente, se plantea la cuestión del alcance de la investigación, de la acción y el impacto real en las comunidades participantes. Si el fin es cambiar el mundo y no solo estudiarlo, entonces hay que poner énfasis sobre la acción y el fomento de la responsabilidad social. De esta manera debemos cuidar cómo se presenta, se interpreta y se utiliza nuestra investigación para que los hallazgos contribuyan de la manera más efectiva al cambio social y para que puedan tener impacto sobre un público más amplio (Cahill, 2007).

Esta investigación toma como caso de estudio un programa municipal de políticas públicas en los ámbitos de la igualdad, la educación y el urbanismo. Las escuelas participantes lo hacen desde su propio interés, a través de un llamado abierto y posterior concurso de selección. Las escuelas seleccionadas se hacen públicas desde el inicio y varias de las actividades desarrolladas así como los resultados parciales se dan a conocer a través de los canales del ayuntamiento o de las propias escuelas, que se involucran activamente en la difusión. En la presente investigación se reconoce el trabajo colectivo de las comunidades educativas, nombrando las aportaciones de los diferentes centros educativos cuya participación ya era pública desde el inicio, pero no se desvela la identidad de las personas individualmente. En el caso específico de las entrevistas grupales con el profesorado se ha garantizado el anonimato de las personas entrevistadas para evitar que cualquier información publicada pudiera perjudicarlas a nivel personal o profesional.

3.1.2. Investigar con la infancia: técnicas para una participación activa y conciente

La investigación centrada en la infancia tiene una historia bastante larga, que data al menos de principios del siglo XX. En el transcurso de más de un siglo, la consideración de la infancia ha variado en la investigación, desde ser considerada objeto, hasta sujeto y participante de la investigación, incluso más recientemente, como portadora de los derechos humanos y con un papel central dentro del proceso de investigación. La investigación con infancia, como cualquier otra forma de producción de conocimiento, no es neutral sino que refleja la forma en que los niños y niñas son consideradas dentro de una sociedad. A principios del siglo XX, la academia empezó a fijar su atención en las formas en que los niños y niñas se desarrollan y aprenden sobre el mundo que las rodea. La psicología, la medicina y la educación fueron las disciplinas que dominaron la investigación relacionada con la infancia con el fin de entender mejor la salud y el desarrollo de los niños y niñas. Este enfoque de investigación, en el que las criaturas eran posicionadas como objetos, fue desafiado a partir de la década de 1970 (Bessell, 2017).

Fue entonces cuando empezaron a gestarse los discursos entorno a los derechos humanos de los niños y las niñas. La adopción en 1989 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* por la Asamblea General de las Naciones Unidas marcó un punto de inflexión en el discurso global sobre la infancia, con importantes implicaciones para las políticas y servicios enfocados a la infancia pero también para la investigación. Los llamados artículos de participación otorgan a los niños y las niñas a una serie de derechos civiles, incluida la libertad de expresión (artículo 13), libertad de pensamiento, conciencia y religión (artículo 14), libertad de asociación y reunión pacífica (artículo 15) y acceso a la información (artículo 17). El artículo 12 da derecho a los niños y las niñas “a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que les afectan”. Si bien la *Convención sobre los Derechos del Niño* no se refiere explícitamente a la investigación, tiene implicaciones significativas en relación al diseño y a las prácticas investigadoras.

A principios de la década de 1990 la influencia de las teorías posmodernas

y feministas hizo que cada vez más se considerara a niños y niñas como expertas en sus propias vidas, entendiendo que la experiencia de la infancia no es universal, sino una construcción social (Valentine, 1996). Allison James y Alan Prout (1997) exploraron las formas en que la infancia se construye socialmente con la voluntad de reconstruir el concepto de infancia y reconfigurar la comprensión del papel de niños y niñas en la sociedad. Desde ese nuevo paradigma, la infancia se convirtió en sujeto y participante de la investigación y se posicionó a niños y niñas como competentes y conocedoras desde su posición y no como *futuras personas adultas* (Holloway y Valentine 2000a). Las infancias empezaron a estudiarse y a comprenderse sin estar subordinadas a la adultez y esto supuso un cambio hacia una investigación para y con la infancia en lugar de en su nombre.

El cambio hacia la investigación participativa con niños y niñas ha producido una gran variedad de métodos, tanto mediante la adaptación de los métodos utilizados en IAP con personas adultas como otros diseñados específicamente. Uno de los campos del conocimiento que más se ha preocupado por el desarrollo de métodos y técnicas adaptadas a la investigación con niños y niñas ha sido la geografía y, concretamente, las geografías de la infancia y de la juventud.

Las geografías de la infancia y de la juventud han favorecido la visibilización de colectivos tradicionalmente neutralizados por la identidad masculina hegemónica y una mirada adultocéntrica de la sociedad. Conocer la vida cotidiana y las prácticas espaciales de las criaturas y las personas jóvenes, sus experiencias en el hogar, en el barrio, en los pueblos y en las ciudades donde viven, y captar sus necesidades y sus deseos son, a grandes rasgos, los objetivos de buena parte de las investigaciones enmarcadas en esta disciplina. Las geografías de la infancia estudian los espacios ocupados, imaginados y deseados por las criaturas; los espacios donde son excluidas o marginadas, los espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001). Estos estudios comprenden un amplio espectro de temáticas y perspectivas que van desde las geografías materiales, que estudian casos concretos en el espacio público o privado, hasta las geografías de los imaginarios y las representaciones de la infancia en diferentes ámbitos (Ortiz, 2007). A la hora de investigar en este campo, es importante reconocer que las experiencias cotidianas de las criaturas no son homogéneas y que existe una multiplicidad

de infancias que requiere una aproximación desde diferentes perspectivas y a través de técnicas diversas. Los estudios que requieren la participación de criaturas implican dilemas éticos y morales que tienen que ver con llevar a cabo una investigación respetuosa y no autoritaria (Horton, 2001; Jones, 2003; Philo, 2003; Valentine y Holloway, 2001). Esto ha llevado a diferentes autoras y autores a proponer recomendaciones de métodos, técnicas y buenas prácticas a seguir durante el proceso de investigación (Holt, 2004a, 2004b; Matthews y Tucker, 2000; Valentine, 1996).

Este campo de la geografía humana se ha desarrollado mayoritariamente en los países anglosajones, especialmente en el Reino Unido, y la revista *Children's Geographies*, nacida en 2003, ha sido un referente indiscutible para las personas interesadas en este enfoque. En nuestro contexto, estas geografías se han desarrollado sobre todo con los estudios realizados por el Grupo de Investigación de Geografía y Género de la Universidad Autónoma de Barcelona (Baylina et al., 2006, 2011 y 2016; Ortiz et al., 2012, 2014 y 2015; Ortiz, 2007; Prats et al., 2011, 2012 y 2015).

Las geografías de la infancia ponen de relieve que, generalmente, la identidad de las criaturas se construye en oposición a la etapa adulta y no en relación a ellas mismas. Igual que pasa con el binomio masculino/femenino, la infancia se define en términos dicotómicos y opuestos a la adultez. Mientras las personas adultas son seres sexuados, responsables y con capacidad de decisión, las criaturas son seres asexuados, irresponsables y vulnerables. Esta concepción de la infancia refuerza la segregación espacial de las criaturas y justifica la relación jerárquica entre criaturas y personas adultas (Cloke y Jones, 2005; Valentine, 1996 y 2003). Pero, ¿a quién nos referimos cuando hablamos de criaturas? La categoría niño/a varía según el contexto social y cultural y, por tanto, las geografías de la infancia no deberían definirse sólo como aquellas que estudian la vida de las personas de una determinada edad, ya que la infancia no es una categoría fija y estática sino que es un proceso flexible y ambiguo (Skelton y Valentine, 1998; Holloway y Valentine, 2000b; Aitken, 2001).

La investigación cualitativa hace tiempo que pone atención en que los métodos sean atractivos para las personas involucradas. Los métodos participativos permiten desafiar las relaciones convencionales de poder y, al mismo tiempo, un mayor *engagement* por parte de las comunidades (Gabilondo, 2020). Y esto

es especialmente importante cuando se trabaja con niñas y niños. Numerosas investigaciones con niñas, niños y personas jóvenes utilizan una combinación de métodos orales (entrevistas, grupos de discusión), escritos (diarios, poesía, cartas, correos electrónicos, cuestionarios), visuales (dibujos, fotografías, vídeos) y diagramáticos (mapeos, esquemas, maquetas tridimensionales, ranking y puntuaciones) con el objetivo de hacerlos participar activamente en el proceso de investigación y ayudando a crear nuevas formas de conocimiento y maneras de conocer, así como ayudarlos a desarrollar descripciones más ricas de sus experiencias y espacios cotidianos (Punch, 2002).

Esta diversificación y combinación de métodos ofrece a las personas participantes formas muy variadas de contar sus historias y narraciones, pudiendo encontrar la manera más cómoda para expresar sus observaciones, ideas, emociones y actividades. Concretamente, los métodos visuales son cada vez más utilizados en las investigaciones con criaturas y jóvenes por ser técnicas con las que están acostumbradas a comunicarse y a expresar su creatividad (Béneker et al. 2010; Lehman-Frisch, Authier y Dufaux, 2012; Lomax, 2012). El dibujo es una forma natural de comunicación y de expresión personal y, a la vez, resulta un medio útil para conseguir que las criaturas tomen conciencia de las cualidades visuales del entorno y de las posibilidades de mejora (Barker y Weller, 2003; Eldén, 2012; Ortiz et al., 2012). Por otro lado, los mapeos colectivos y las maquetas tridimensionales son métodos muy utilizados en los procesos participativos del ámbito del urbanismo. Los mapeos permiten territorializar las actividades y emociones, siendo una herramienta muy útil cuando se trabaja grupalmente. A partir de esta técnica se construye la información en torno al conocimiento espacial, representaciones del lugar e imaginación espacial no sólo de los espacios o sectores puntuales, sino también de las identidades y comportamientos (Risler y Ares, 2013). Se parte de un mapa base y se realiza un proceso de intercambio de saberes donde se va elaborando una mirada espacial crítica producto de las diversas opiniones y conocimientos compartidos. Sobre ese soporte gráfico se visibilizan las problemáticas o fortalezas existentes en los espacios y se reflexiona sobre ellas, durante el proceso se rememoran experiencias y se señalizan espacios de transformación. Esta herramienta permite a las comunidades identificar objetivos de actuación y fomenta una mejor toma de decisiones. Las maquetas a escala permiten una comprensión más directa del espacio, facilitando la participación de las personas que no están familiarizadas con las representaciones bidimensionales más

abstractas, como pueden ser los planos. En la actualidad existen programas para la realización de maquetas virtuales muy intuitivos y que pueden ser más llamativos para las nuevas generaciones (Gabilondo, 2020). Tanto los mapeos como las maquetas colectivas, especialmente las analógicas, proporcionan un registro durante el proceso de elaboración y pueden ser expuestas en un espacio comunitario durante la fase de difusión.

En mi investigación planteo una combinación de métodos orales, escritos, visuales, diagramáticos y performáticos para captar al máximo la complejidad y multiplicidad de experiencias de las criaturas. En varias ocasiones, las técnicas orales y escritas se combinan con técnicas visuales en una misma actividad, tanto para sumar profundidad a la recogida de información, por ejemplo a través de descripciones escritas sobre los dibujos y representaciones tridimensionales, como para fomentar la toma de conciencia, por ejemplo generando debates grupales a partir de las vivencias recogidas en las representaciones gráficas individuales. Muchas de estas técnicas son flexibles, permitiendo el uso de materiales variados y facilitando que cada grupo las adapte a sus posibilidades y conveniencias.

Otro aspecto importante es la difusión del proceso y de los resultados. La difusión participativa es un medio para involucrar a las criaturas y jóvenes, a la comunidad y a los agentes políticos y profesionales en el diálogo, lo que a su vez puede conducir a mayores impactos sociales. Además, las estrategias de difusión se reconocen cada vez más como un requisito ético de la investigación social, ya que, además de compartir los hallazgos con las personas participantes, la difusión activa permite visibilizar su contribución a la investigación. Como observan Cahill y Torre (2007), es crucial desarrollar alianzas y colaboraciones con las personas participantes para coproducir materiales no académicos que puedan tener un mayor alcance y difusión entre la comunidad y también trasladarse a otros contextos. La ética feminista del cuidado nos impone hacer un esfuerzo para que nuestros hallazgos puedan servir a otras personas que encaren situaciones similares en el futuro. Sin embargo, poco se ha escrito sobre la difusión y el proceso de traducir los resultados de la investigación en impactos sociales realmente beneficiosos. En este trabajo de investigación la difusión, tanto de los resultados como de los aprendizajes del proceso, se ha tenido en cuenta y planificado desde el principio. Además de los artículos científicos y otros productos académicos, el proceso se ha sistematizado

Difusión de resultados

y difundido a través de medios audiovisuales, un manual de aplicación práctica y otros materiales coproducidos con las personas participantes en la investigación.

Grado de participación

En la última década, los niños y las niñas han sido involucrados con mayor frecuencia en iniciativas de transformación urbana o espacial, a través de mecanismos como los Consejos de infantes. Los gobiernos municipales, las organizaciones comunitarias y los centros educativos reconocen cada vez más el valor de involucrar a las personas jóvenes y pequeñas en los proyectos que las afectan directamente, por ejemplo parques públicos, rutas de transporte o equipamientos deportivos y de ocio. Involucrar a la infancia y a la juventud en el proceso de toma de decisiones, presumiblemente, aumenta la probabilidad de que realmente usen los espacios y equipamientos propuestos, al tiempo que aumenta el sentido de apropiación y corresponsabilidad (Bosco y Joassart-Marcelli, 2015). Esta tendencia es un paso significativo para superar lo que muchas investigaciones han tachado de enfoque adultista para la planificación y el diseño de espacios (Pain, 2004; Malone, 1999). Un punto de vista que ignora la agencia y las capacidades de los menores para tomar decisiones porque supone que los familiares adultos, el profesorado o los profesionales del campo del urbanismo y la arquitectura saben lo que es mejor. La razón principal para utilizar métodos y técnicas participativas es la creencia de que las personas mismas están en mejores condiciones para saber cuáles son sus problemas y que, con el apoyo adecuado, pueden desarrollar las soluciones más apropiadas para los problemas que las afectan. Lo que nos corresponde a las investigadoras es desarrollar enfoques y técnicas que permitan canalizar ese conocimiento para que sea un motor de cambio.

Durante mucho tiempo se ha tenido como referencia la escalera de participación elaborada por Sherry Arnstein (1969) para evaluar el grado de participación y, por tanto, la legitimidad de un proceso participativo. En 1992, Robert Hart adaptó esta escalera a los procesos de participación con infancia, situando en los niveles más altos los procesos iniciados y liderados por niños y niñas. En estos sistemas, los niveles más altos de participación son siempre considerados los mejores, sin poner en duda que el mayor grado de implicación y de responsabilidad sobre el proceso sea siempre lo más beneficioso para las personas participantes.

Otras autoras y autores cuestionan la rigidez de esta escala afirmando que, si bien puede ser útil para exigir una mayor visibilidad y valoración de los aportes de los niños y niñas a las agendas políticas y académicas, la linealidad de los peldaños no se adapta a cómo ocurren las cosas en la realidad (Roberts, 2008; Ergler, 2017). Argumentan que, ni emplear a niños y niñas como investigadoras aumenta necesariamente su participación, ni una investigación dirigida por criaturas es por sí misma éticamente mejor que otro tipo de prácticas de investigación participativa. Más bien, es importante reflexionar sobre las experiencias, expectativas e intereses, tanto de las personas adultas como de las criaturas, y luego decidir de manera cooperativa cuál es el mejor camino para iniciar y desarrollar el proceso de investigación, pudiendo saltar de un peldaño a otro de la escalera de una manera no lineal. De esta forma se puede compartir e intercambiar el liderazgo en las diferentes etapas del proceso, dependiendo de los intereses y habilidades de cada agente involucrado.

En el presente trabajo de investigación las personas educadoras son las que reciben la formación metodológica y coordinan la mayoría de actividades con el alumnado. Se entiende que si una maestra o maestro cambia su punto de vista mediante la revisión crítica de los estereotipos y relaciones de género, esto afectará a todas sus acciones en el futuro teniendo un mayor impacto social, ya que esta persona será la encargada de educar y socializar a varias decenas, incluso cientos de niños y niñas a lo largo de su carrera profesional. El alumnado participa activamente en la recogida de datos y la generación de propuestas de cambio. Aunque no participa en el análisis de datos, tarea que recae mayoritariamente en la investigadora con el apoyo de otras personas adultas involucradas, sí participa en la discusión de los resultados, mediante la reflexión crítica a través de debates y otras actividades adaptadas a sus edades e intereses. Más que como un empleo o tarea, la participación debe verse como una experiencia vivida y un proceso de aprendizaje.

3.2. Caso de estudio

El trabajo de campo se ha desarrollado en cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona) entre 2018 y 2020. Se ha implicado a toda la comunidad educativa, integrada por alumnado, profesorado, familias y, en algunos casos, personal no docente, en un proceso colectivo de análisis y reflexión sobre las desigualdades en el patio y de generación de propuestas de cambio, a través del diseño y de la gestión de los espacios. Ha participado en la investigación el equipo de arquitectas feministas Equal Saree, que han colaborado conmigo en la coordinación del proceso participativo y, especialmente, en el desarrollo técnico de las propuestas de transformación espacial. También se ha involucrado en el proceso de investigación y acción al personal del ayuntamiento del municipio, tanto personas técnicas como políticas. La pluralidad de agentes participantes ha hecho necesario utilizar una variedad de métodos y técnicas participativas especialmente adaptadas para la infancia, ya que se trata de un complejo proceso en el que han participado alrededor de 1.500 personas de diferentes edades.

La investigación se enmarca en el programa *Empatitzem. Repensem l'ús dels patis escolars*, una iniciativa municipal para fomentar la coeducación en la escuela de una manera transversal. Una de las potencialidades de este trabajo es que, más allá de la riqueza del proceso en sí mismo, se ha podido testear su implementación como política pública, para ser sistematizado y replicado en el futuro en otras escuelas de la localidad, pero también para ser extendido a otros contextos.

Santa Coloma de Gramenet es uno de los municipios del Área Metropolitana de Barcelona con las rentas más bajas pero, también, uno de los que más invierte en políticas públicas sociales (El Periódico, 2019). Esta investigación pretende generar conocimientos y aportar soluciones que funcionen en una escuela pública y para todas las personas, evitando caer en experiencias educativas elitistas que, aun pudiendo ser innovadoras, son excluyentes y están destinadas a las clases medias y altas. En coherencia con los principios de la IAP (Freire, 1970), se trata de generar conocimiento conjuntamente con las comunidades desfavorecidas, promoviendo su emancipación y buscando una mayor justicia social.

3.2.1. Contextualización

Santa Coloma de Gramenet, situada en el Área Metropolitana de Barcelona y a orillas del río Besós, es la segunda ciudad más densamente poblada de Cataluña, contando con 119.215 habitantes en 2019. Desde los primeros años del siglo XXI la ciudad integra un nuevo componente social que es la diversidad de orígenes, culturas y religiones derivada de la fuerte oleada migratoria internacional, con habitantes provenientes de 117 países que representaban más del 25% de la población en 2019¹. El municipio cuenta con una superficie total de 7,5 Km², de los cuales 5 Km² son urbanos y ya están urbanizados. Además, una gran proporción el territorio es orográficamente accidentado.

La ciudad creció exponencialmente entre 1945 y 1975 debido a las migraciones internas del estado español derivadas de la posguerra y la industrialización, pasando en 30 años de menos de 20.000 a 140.000 habitantes. Como resultado de la velocidad del crecimiento la ciudad afronta continuos procesos de mejora y rehabilitación a todas las escalas, desde las alcantarillas a los edificios. En ese proceso vertiginoso la ciudadanía fue agente activa en la construcción de la ciudad, lo que creó ciertas deficiencias en cuanto a la calidad de la edificación, al planeamiento (estructura urbana de grandes manzanas, con calles con mucha pendiente, parcelario de grano muy pequeño) y a la falta de equipamientos, como suele pasar en las ciudades o barrios en que la gente autoproduce su hábitat; sin embargo, por otro lado, las dificultades ligadas a la ciudad hecha a mano generaron una sociedad muy combativa y organizada que fue fundamental a partir de la recuperación de la democracia en las ciudades con los primeros comicios en 1979 (Saldaña et al., 2019b).

Estas características físicas y sociales hacen de la ciudad un laboratorio perfecto del futuro ya que plantea cuestiones cruciales en un planeta antropizado y superpoblado, en el que la mayoría de la población vive en ciudades no planificadas y con escasos recursos, en el que las mujeres sufren las peores consecuencias por falta de seguridad, falta de oportunidades de acceso a recursos, y menores ingresos (Kalin et al., 2004). Ante esta situación nos preguntamos, ¿Cómo mejorar y transformar una ciudad ya construida?

¹ Datos extraídos de Idescat para el año 2019. Última consulta 10 de septiembre de 2020

¿Cómo hacer políticas urbanas que sean inclusivas?, ¿Cómo trabajar para que la ciudad sea un soporte adecuado para vidas cotidianas con tantas dificultades?

Núria Parlón es alcaldesa del municipio desde el año 2010 y lo fue durante el proceso de elaboración y redacción de este trabajo. Durante el desarrollo del trabajo de campo, la colaboración entre las áreas de Educación y de Urbanismo, ambas incorporando una visión transversal de género, fue crucial para posibilitar los proyectos que se estudian. Estuvieron impulsando estos proyectos Mireia González, como regidora de Educación, y Zaida Muxí, como directora de Urbanismo. De nuevo, encontramos a mujeres al frente de estos proyectos innovadores y con voluntad de transformación social.

Como ellas mismas argumentan (Parlón y Muxí, 2020), el objetivo de su gobierno es una ciudad más justa con políticas de la diferencia pensadas desde los feminismos. La política urbana de un gobierno feminista, como el que afirma tener Santa Coloma de Gramenet, se distingue por pensarse desde el reconocimiento de la diferencia y priorizando la igualdad. Parlón y Muxí defienden que las políticas urbanas llevadas a cabo en este municipio son transversales, complejas y pensadas desde y para una realidad que se conoce de cerca. Siguiendo los ideales de Jacobs (2013), la ciudad es pensada desde la proximidad, desde la experiencia cotidiana, con una lógica inductiva y con una planificación participativa. En términos de urbanismo, no solo se actúa en los proyectos de impacto, sino que las pequeñas actuaciones, como el mantenimiento y la limpieza, se sitúan en igualdad de condiciones.

Santa Coloma de Gramenet ha sido parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras desde que fue creada en 1994. Y dado el compromiso de la ciudad con sus niñas y niños, le ha sido renovado en noviembre de 2018 el sello de *Ciudad amiga de la infancia* de UNICEF (United Nations Children's Fund). En la voluntad de la ciudad de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas es que se entiende el espacio urbano en su conjunto como espacio de aprendizaje. La ciudad, a través de acciones, visibilizaciones y prioridades, contribuye a construir una sociedad respetuosa, tolerante e inclusiva.

Con el fin de caminar hacia una ciudad coeducadora y cuidadora (Valdívía,

2018), se han realizado diferentes acciones, como la construcción de una red de ocho guarderías públicas, la participación de las escuelas y el consejo de la infancia en diferentes procesos de cocreación del espacio público y otras acciones de inclusión y visibilidad de los derechos de las mujeres y las personas lgtbi en el espacio público, como el pintado de pasos de peatones con los colores del arcoíris, la incorporación de semáforos con las señales para peatones que cambian alternando figuras de mujer-mujer, hombre-hombre, mujer-hombre y hombre-mujer y el nombrado de calles y plazas en honor a mujeres de la cultura universal y local (Parlón y Muxí, 2020). Con estos objetivos de igualdad se ha transformado un antiguo edificio fabril, la Ciba, de casi 6000 m², como un centro de recursos para mujeres² en el que se puedan resolver cuestiones derivadas de la esfera reproductiva, productiva, personal y socio-política, que ha sido inaugurado el 4 de marzo de 2020.

3.2.2. Escuelas participantes en la Investigación Acción

En el marco de las acciones de inclusión y visibilidad de los derechos de las mujeres y en el contexto más amplio de la ciudad educadora, se encuentra el programa *Empatitzem. Repensem l'ús dels patis escolars*. Este programa invita a las comunidades educativas del municipio a reflexionar sobre las desigualdades de género en el patio de la escuela y a generar propuestas para mejorar su configuración, su organización y su gestión. Partiendo de la importancia del patio de la escuela como espacio de aprendizaje, de juego y de convivencia, este programa busca generar propuestas de reorganización del espacio que trabajen sobre la igualdad de género, la cooperación y los valores inclusivos. Más allá de ser un proyecto para la transformación del espacio, *Empatitzem* es también un proceso pedagógico y participativo: la comunidad educativa analiza el espacio, reflexiona sobre las relaciones y los valores, imagina ideas de mejora y, finalmente, consensúa propuestas concretas que serán llevadas a la práctica. Este programa, financiado por el ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet y diseñado, coordinado y dinamizado por el estudio de arquitectura Equal Saree, con el que he trabajado como arquitecta y como investigadora, es el caso de estudio de este trabajo de Investigación Acción Participativa.

² El concepto de centro o zona de recursos para mujeres (*Women Resource Zone*) se trata en el apartado 2.1.2.

El formato para la selección de las escuelas participantes en el programa *Empatitzem* fue un concurso con llamado abierto. En noviembre de 2017 se realizó una jornada de presentación, a la que asistieron representantes de 14 centros educativos, en la que se explicaron los objetivos y el desarrollo del programa. Finalmente se presentaron al concurso un total de 12 centros educativos, de los que se seleccionaron cinco. Los criterios de selección preestablecidos tenían en cuenta el tipo de implicación de la comunidad educativa, especialmente del alumnado, el trabajo previo sobre igualdad de género en la escuela y las motivaciones para participar en el proyecto. Como criterios secundarios se daba preferencia a las escuelas que abren el patio fuera del horario lectivo y a las calificadas de alta complejidad.



Figura 2. Mapa de Santa Coloma de Gramenet con la ubicación de las escuelas participantes, 2018. Elaboración propia.

El jurado estuvo compuesto por una inspectora del departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*, la Coordinadora, el Jefe de servicio y una técnica de Educación, Infancia, Juventud y Salud del municipio, la Coordinadora de Coeducación y Políticas de Igualdad LGBTI del municipio, una arquitecta técnica del Servicio de mantenimiento y una representante de Equal Saree, nuestro equipo técnico e investigador encargado de llevar a cabo el proyecto.

Fueron seleccionados los centros de educación infantil y primaria (CEIP) Fray Luis de León, Jaume Salvatella, Lluís Millet, Miguel de Unamuno y Mercè Rodoreda. Los cinco centros se ubican en barrios diferentes del municipio, tienen patios de diversos tamaños y características y la forma en que participa el alumnado también varía (Figura 2).

Cada escuela ha decidido el número de personas participantes en el proyecto según sus intereses y disponibilidades. A continuación se describen detalladamente cada uno de los centros educativos.

La escuela Fray Luis de León está ubicada en el barrio El Riu Nord en el Distrito IV, situado entre el centro histórico y el río Besós. Este es uno de los distritos más envejecidos de la ciudad, dado que gran parte de esta población se corresponde a las personas llegadas a Santa Coloma durante los grandes movimientos migratorios internos de los años 1960 y 1970. Otra población que se concentra en este distrito es la de nacionalidad ecuatoriana, a raíz de los movimientos migratorios más recientes (González y Aliaga, 2018).

**CEIP Fray Luis
de León**

El CEIP Fray Luis de León es un centro de dos líneas, con aproximadamente 450 alumnos y alumnas y un equipo docente compuesto, durante el desarrollo de este estudio, por 37 mujeres y tres hombres. El equipo directivo está compuesto por tres mujeres. En sus principios educativos hablan de inclusión, educación emocional, trabajo en equipo y aprendizaje centrado en las criaturas. En Ciclo Infantil y primero de primaria ya han incorporado el aprendizaje por ambientes. Otro instrumento que utilizan es la asamblea de representantes, compuesta por un portavoz de cada aula, que sirve para coordinarse y trabajar transversalmente entre los diferentes cursos. Este órgano será incorporado en varias actividades a lo largo del proceso de Investigación Acción.

La escuela está ubicada en un edificio entre medianeras. En cuanto a las características físicas del patio, se trata de una gran superficie de cemento que alberga varias pistas, de baloncesto y de fútbol, y una rampa central cubierta por una pérgola. La rampa cuenta con juegos pintados en el suelo y los muros que la separan de los espacios adyacentes sirven para sentarse durante el recreo. También cuenta con unas pequeñas superficies de caucho con estructuras de juego. Estas zonas están asignadas especialmente al alumnado de infantil. Gran parte del patio es la cubierta de un aparcamiento subterráneo y este factor será decisivo a la hora de diseñar la transformación espacial (Figura 3).

Participan en el programa *Empatitzem* y, por tanto, en esta IAP todo el alumnado del centro, coordinado a través del equipo docente y de la asamblea de representantes.

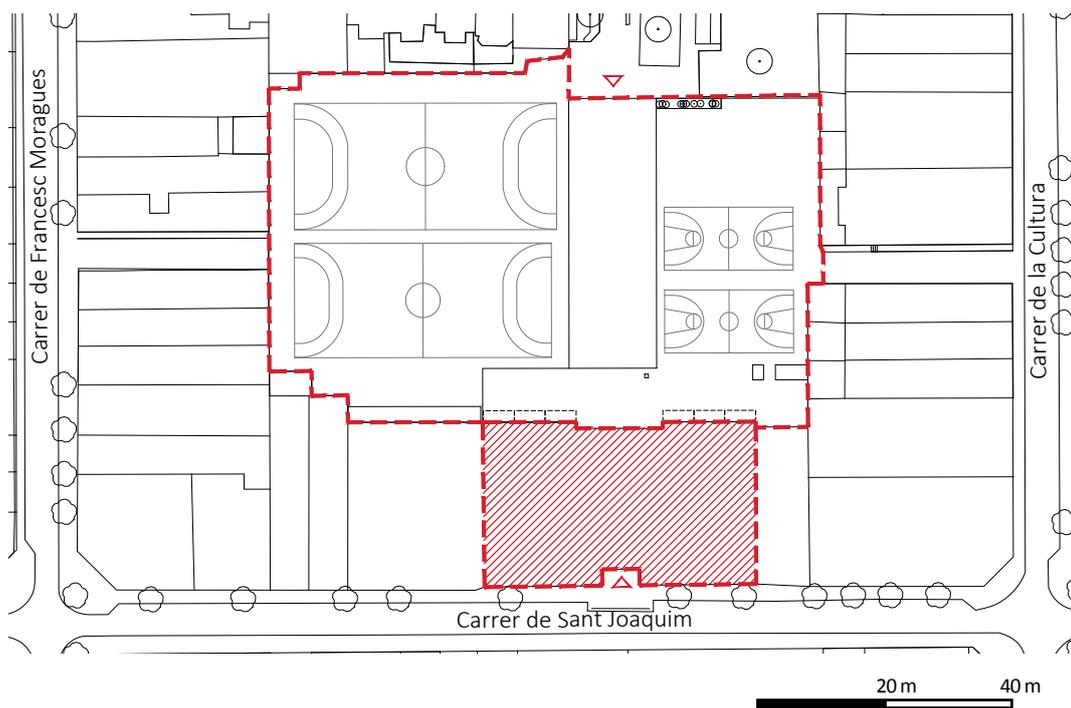


Figura 3. Plano del patio de la escuela Fray Luis de León, 2018. Elaboración propia.

CEIP Jaume Salvatella

La escuela Jaume Salvatella está ubicada en el barrio de Singuerlín, en el Distrito III. Este distrito se extiende en la ladera norte de Santa Coloma de Gramenet, siendo una zona urbana con grandes pendientes. Es uno de los distritos con más población joven del municipio. En este distrito sólo hay un 10% de población

extranjera, siendo mayoritariamente marroquí. El Distrito III es también donde hay una mayor proporción de población nacida en Santa Coloma (González y Aliaga, 2018).

El CEIP Jaume Salvatella es un centro de doble línea con un total aproximado de 450 alumnos y alumnas y un equipo docente compuesto, en el momento del estudio, por 25 mujeres y siete hombres. El equipo directivo está formado por dos hombres y una mujer, siendo el máximo cargo un hombre. La escuela tiene un gran arraigo al barrio y muchos familiares son antiguos alumnos motivo por el cual el centro tiene una Asociación de Familias de Alumnos/as (AFA) muy activa.

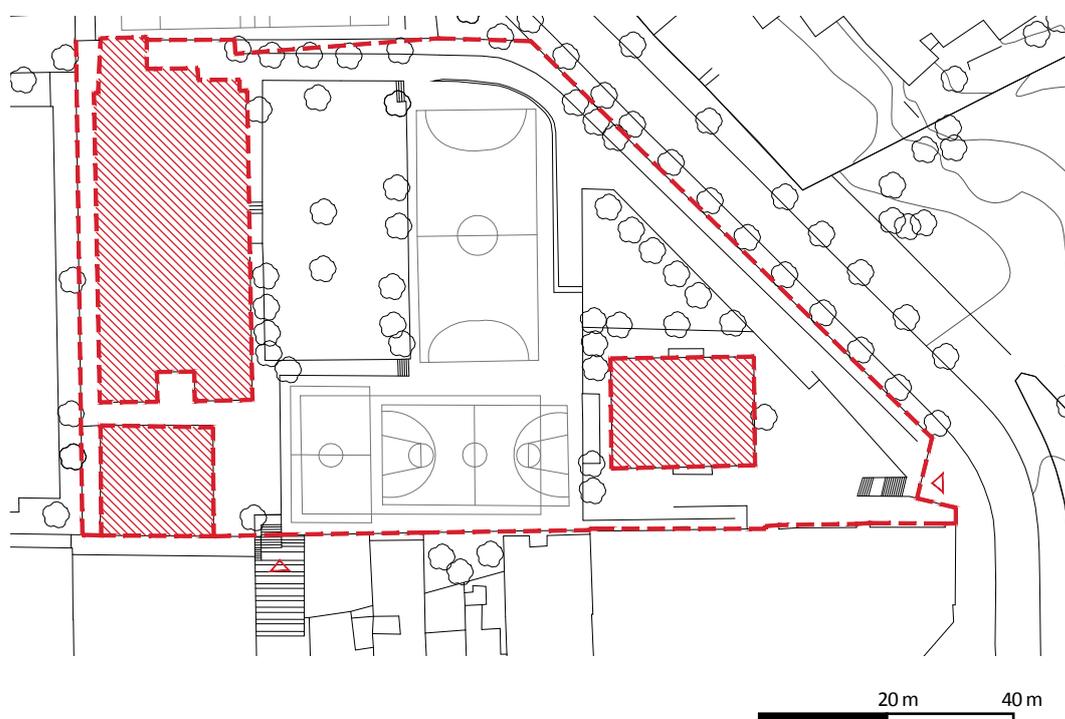


Figura 4. Plano del patio de la escuela Jaume Salvatella, 2018. Elaboración propia.

En este centro ya estaban trabajando la igualdad de género en el patio antes de iniciar el programa, haciendo un trabajo específico en el horario de comedor con el personal de tiempo libre. Conjuntamente con la AFA y el equipo directivo se han implementado actividades con el objetivo de diversificar las opciones de juego y que sean menos segregadas por géneros así como para repartir los espacios del patio de una manera más equitativa. La valoración, realizada mediante encuestas al alumnado y al personal de tiempo libre, ha sido positiva, ya que la participación del alumnado en las actividades ha aumentado y se ha

reducido la segregación por géneros en los juegos. Las actividades de comedor de esta escuela son un referente en la ciudad tanto por su organización, su calidad y el personal que las desarrolla.

La escuela está ubicada en un edificio aislado con un gran patio que combina pistas de fútbol y de baloncesto con zonas de tierra a diferentes niveles (Figura 4).

Participa en el proceso de IAP el alumnado de las aulas A y B de cuarto de primaria, en total 28 niñas y 24 niños. Esta decisión particular de implicar solamente al alumnado de esta edad fue tomada por el profesorado debido a que consideraron que disponían de la autonomía necesaria y a la vez la capacidad de tomar conciencia del proyecto y de sus objetivos. Asimismo contaban con la experiencia de seis cursos jugando en el patio y un horizonte de dos cursos para ver los impactos. Aunque solamente este grupo participa activamente del proyecto, la idea es que funcionen como representantes delegados de todo el conjunto del alumnado del centro, transmitiendo las necesidades y los resultados.

La escuela Lluís Millet está ubicada en el barrio de Les Oliveres, situado en el Distrito III, el mismo de la escuela Jaume Salvatella. Les Oliveres es el barrio con menor densidad poblacional de Santa Coloma de Gramenet a la vez que cuenta con el mayor porcentaje de población menor de 15 años (González y Aliaga, 2018).

CEIP Lluís Millet

El CEIP Lluís Millet es un centro de una sola línea con un total de 91 alumnos y alumnas y un equipo docente compuesto por tres hombres y 10 mujeres. El equipo directivo está compuesto por un hombre y dos mujeres, siendo el máximo cargo un hombre. En el 2014 iniciaron una transformación metodológica y pedagógica de la escuela en la que el patio era un punto fuerte, pasando de considerarse un espacio de recreo a un espacio pedagógico. En su modelo pedagógico trabajan por ambientes y por proyectos. También hay franjas horarias de libre circulación del alumnado. Se organizan por comunidades, de grandes, de medianos y de pequeños y de manera transversal a través de la asamblea de los infantes.

El modelo pedagógico innovador contrasta con el aspecto físico de la escuela.

Se trata de un edificio aislado, situado en una zona de gran pendiente. La construcción es antigua y visiblemente deteriorada. Tiene uno de los patios más pequeños de entre las escuelas participantes, debido a que gran parte de la superficie tiene mucha pendiente y está inutilizada. La mitad del patio se encuentra bajo un cobertizo, que corresponde a la planta baja del edificio escolar, construido sobre pilares. La parte descubierta del patio está compuesta por una pista de baloncesto en pendiente y un recinto de tierra que utiliza el alumnado de infantil. Hay varios espacios de paso e infrautilizados (Figura 5). El más destacado es el que llaman *El passadís* (el pasillo). Participan en el proyecto de Investigación Acción todos los cursos, desde P3 a sexto de primaria.

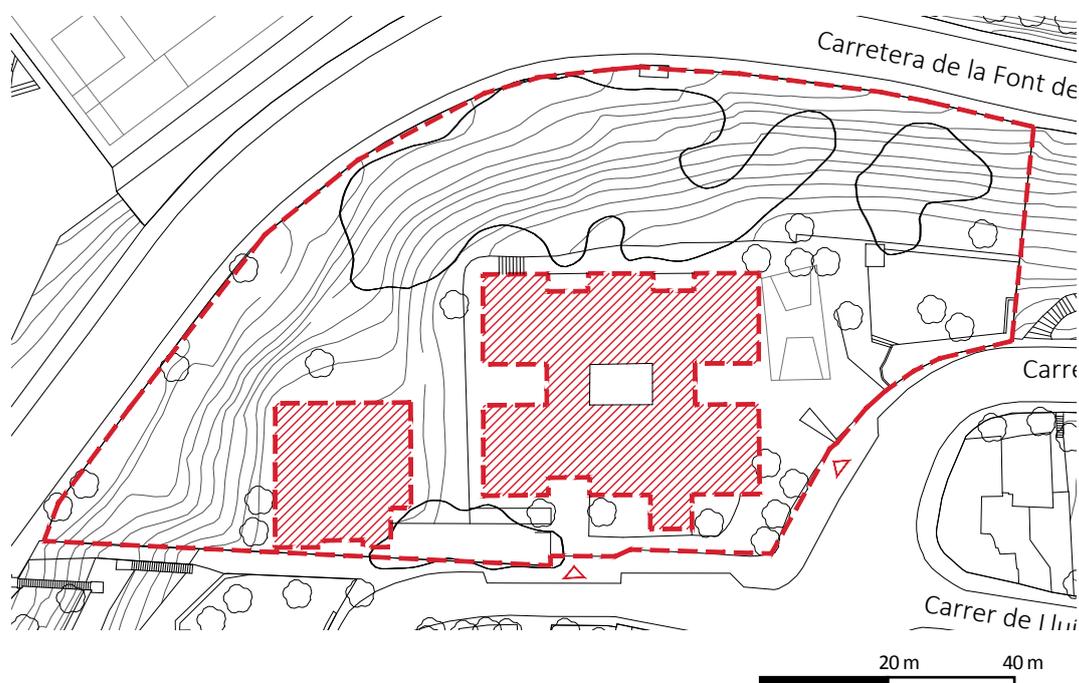


Figura 5. Plano del patio de la escuela Lluís Millet, 2018. Elaboración propia.

La escuela Mercè Rodoreda se encuentra en el barrio de El Fondo, en el Distrito VI. El Fondo se sitúa en la zona sur de Santa Coloma, colindando con Badalona. Es uno de los barrios más densamente poblados de la ciudad y cuenta con más del 40% de población extranjera siendo mayoritariamente de nacionalidad china (González y Aliaga, 2018).

CEIP Mercè Rodoreda

El CEIP Mercè Rodoreda es un centro de dos líneas, con aproximadamente 450 alumnos y alumnas y un equipo docente de dos hombres y 36 mujeres. El

equipo directivo está compuesto por tres mujeres. El centro está catalogado como Escuela Verde, lo que significa que está comprometido con el desarrollo de acciones de educación ambiental y de cuidado del entorno cercano.

Las instalaciones se componen de dos edificios en altura entre medianeras y un patio en el interior de manzana. Su patio es uno de los más densos, teniendo en cuenta la superficie y el número de usuarios y usuarias. Está segregado en distintas zonas, la pista deportiva (con canastas y porterías pintadas), el patio nuevo (un espacio estrecho de tierra con una estructura de juego), la zona de acceso al edificio nuevo (el túnel) y el cobertizo de entrada al edificio antiguo. El patio cuenta con un arenero y un pequeño espacio de césped artificial (Figura 6). Participan en el proyecto los cursos de P5 a sexto de primaria.

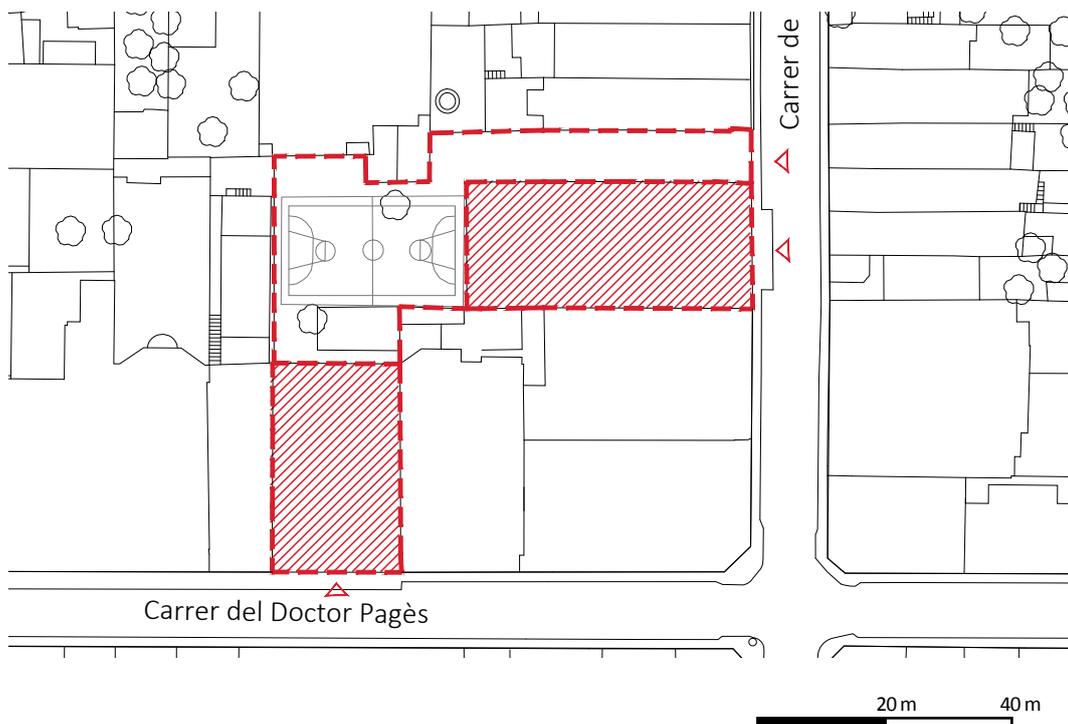


Figura 6. Plano del patio de la escuela Mercè Rodoreda, 2018. Elaboración propia.

CEIP Miguel de Unamuno

La escuela Miguel de Unamuno está situada en el barrio del Raval, en el Distrito V. Este Distrito, junto con el Distrito VI, concentra el mayor porcentaje de población extranjera de Santa Coloma, más del 30%, siendo mayoritariamente paquistaní. Este Distrito cuenta también con uno de los mayores porcentajes de población joven del municipio (González y Aliaga, 2018).

El CEIP Miguel de Unamuno es un centro de dos líneas, con aproximadamente 450 alumnos y alumnas y un equipo docente de tres hombres y 33 mujeres. El equipo directivo está compuesto por mujeres. Como metodología pedagógica se basan en el aprendizaje por proyectos en algunas materias y utilizan los ambientes de aprendizaje temáticos desde P3 hasta sexto de primaria. Está catalogado como centro de alta complejidad, lo que significa que tiene un alto porcentaje de alumnado con familias migradas y con dificultades económicas.

Tiene un patio organizado principalmente en dos niveles, el nivel inferior, que utiliza el alumnado de cuarto a sexto de primaria, y el nivel superior (más cercano al edificio), que utiliza el alumnado de primero a tercero de primaria, al que se accede a través de un espacio porticado. Todo el patio es de cemento, con pistas deportivas en ambos niveles que ocupan la mayor parte del espacio (Figura 7). El alumnado de infantil utiliza una terraza en las plantas superiores del edificio.

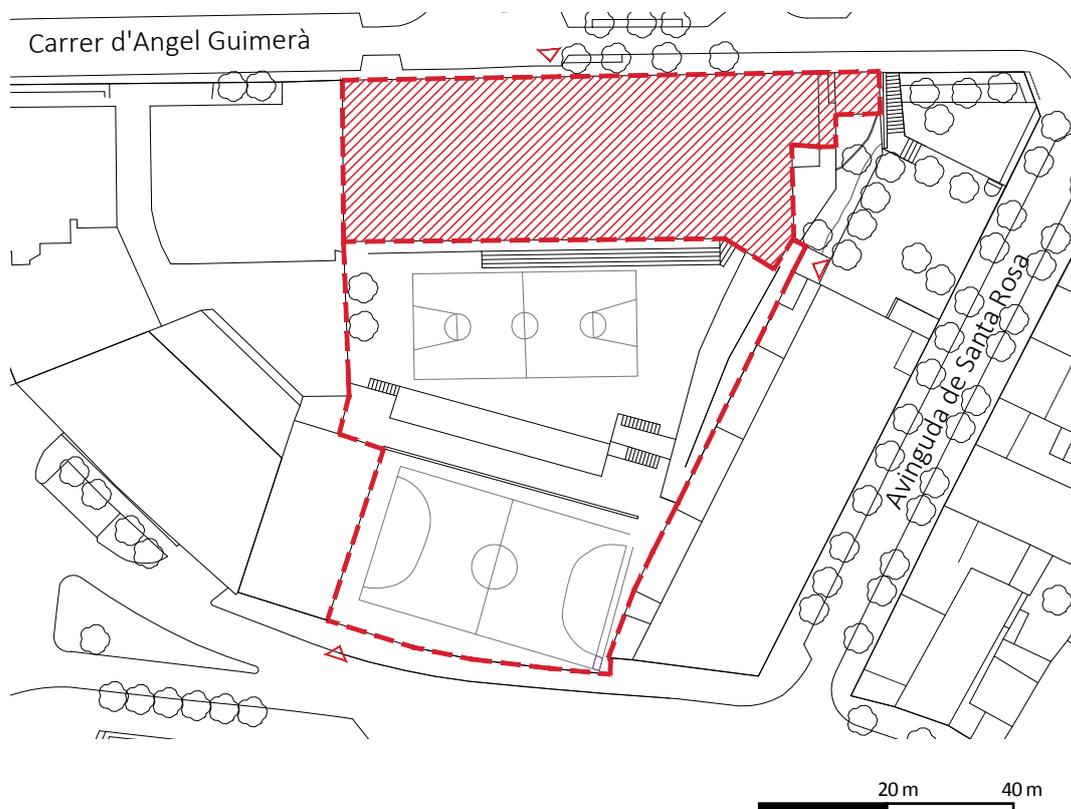


Figura 7. Plano del patio de la escuela Miguel de Unamuno, 2018. Elaboración propia.

Participan en el programa los cursos de primero a tercero de primaria, aproximadamente 100 alumnos y alumnas, ya que tienen patios independientes según grupos de edad y han decidido centrarse en trabajar la zona que utilizan dichos cursos.

Las diferencias entre las escuelas participantes en el proyecto permitirán probar y validar si la metodología funciona y es adaptable a realidades diversas, a la vez que servirán para analizar y comparar los resultados obtenidos y las soluciones generadas en los diferentes casos.

3.3. Descripción detallada del proceso de investigación

La finalidad del trabajo de campo es potenciar un uso más coeducativo de los patios escolares a partir de un proceso comunitario de análisis, reflexión y generación de propuestas de cambio con los agentes educativos y el alumnado de cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet, municipio del Área Metropolitana de Barcelona. El proceso de Investigación Acción Participativa tiene lugar entre 2018 y 2020 y se distribuye en diferentes etapas: organización previa y capacitación metodológica, análisis socioespacial, generación de estrategias, elaboración de propuestas, desarrollo técnico, implementación y evaluación de impacto. Los diferentes agentes se involucran de forma distinta en las diferentes fases, en función de su edad, sus intereses y habilidades, pero teniendo en todo momento un conocimiento global del proyecto. En este apartado se describe con detalle el proceso de investigación y las técnicas utilizadas.

3.3.1. Etapas del proceso de investigación

Esta Investigación Acción Participativa, con el objetivo de analizar las desigualdades en el patio y generar propuestas de transformación para unos patios más coeducativos se inicia en enero de 2018 en las cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet. El trabajo de campo en las escuelas se desarrolla a lo largo del segundo y tercer trimestre de ese curso escolar. Posteriormente, se sigue trabajando en el desarrollo técnico de las propuestas, la materialización de las intervenciones y las acciones de difusión a lo largo del 2019 y el 2020. En cada fase, los distintos agentes tienen un papel singular, adaptando la forma y la intensidad de la participación a sus intereses, habilidades, conocimientos, ritmos de vida y otros aspectos.

Este trabajo de investigación parte de la evidencia, ya demostrada en otros estudios previos, de que existen desigualdades de género en el patio y de que el diseño del espacio tiene un papel clave en su reproducción. Por lo tanto se centra más en proponer y validar mecanismos para la toma de conciencia y la generación de soluciones a través de procesos colectivos. Esta IAP profundiza y sigue desarrollando el contenido y los hallazgos del que fue mi Trabajo

Final de Máster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género (Saldaña, 2015).

Para ello se retoman una serie de indicadores cualitativos, desarrollados en la investigación anterior, y que se basan en el estudio de diferentes cualidades espaciales y cómo estas influyen en los usos que tienen lugar en el patio y en las relaciones que se establecen entre el alumnado. Los cinco parámetros de estudio son: diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad. La diversidad se define como la variedad de elementos y espacios y de sus características. Por flexibilidad se entiende su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y usos. Para estudiar la interrelación se tendrán en cuenta las distancias, los límites, las proporciones o la visibilidad entre espacios y elementos que configuran el patio. El confort tiene que ver con el bienestar de las personas y el desarrollo de las actividades en condiciones óptimas. La representatividad está relacionada con el reconocimiento y la visibilidad real y simbólica de las mujeres y los hombres y con su participación en la toma de decisiones. Un sistema de valoración cualitativo nos permite reconocer en qué medida el patio integra estas cualidades, poniendo en relación los resultados obtenidos en la etapa de análisis con las estrategias a tener en cuenta a la hora de diseñar las futuras intervenciones.

El proceso de investigación se desarrolla en varias fases, siendo en las tres primeras donde las comunidades educativas tienen un mayor protagonismo. Se describen a continuación:

Análisis participativo del patio (enero y febrero 2018): En esta fase se realiza un estudio socioespacial del patio, a partir de la observación directa y de las emociones del alumnado, para detectar las desigualdades y jerarquías en los usos, la ocupación del espacio y las relaciones entre el alumnado.

Definición de estrategias de actuación (marzo 2018): A partir de los resultados del análisis, el alumnado, el profesorado y las familias, con el apoyo del equipo de arquitectas y la investigadora, desarrollan las directrices que deben seguir los cambios espaciales y de gestión del patio para solucionar los problemas detectados.

Diseño colaborativo (abril y mayo 2018): A partir de las líneas estratégicas establecidas, principalmente el alumnado experimenta con posibles diseños de los espacios y los elementos del patio.

Desarrollo técnico de las propuestas (de junio 2018 a marzo 2019): El equipo de arquitectas e investigadora trabajamos conjuntamente con el personal técnico municipal para definir técnicamente la propuesta de diseño para cada patio. En julio de 2018 hacemos una primera devolución a las escuelas, para validar la línea proyectual. Desde ese momento empieza el desarrollo técnico de los proyectos de arquitectura para posibilitar su implementación, que prevé la construcción en dos fases. La traducción del conocimiento generado en la IAP a un lenguaje técnico que posibilite la viabilidad constructiva y legal de las propuestas es un punto delicado del proceso y requiere de gran sensibilidad y formación por parte de los equipos técnicos ya que es clave para el éxito del proceso de IAP. Sin embargo, hay poca literatura sobre este momento crucial de los procesos participativos que tienen como finalidad transformaciones urbanas o espaciales. En este momento, en la mayoría de casos, ocurre una pérdida de control por parte de las personas participantes y la materialización de las propuestas resultantes queda en manos de la buena voluntad de las personas técnicas y representantes políticas.

Obras de implementación (en proceso desde febrero 2019): Desde febrero del 2019 se empiezan, paulatinamente, a implementar los cambios en las diferentes escuelas. En otoño de 2019, el alumnado vuelve involucrarse en el proceso, participando activamente en el diseño y la elaboración de intervenciones artísticas en los patios, trabajando conjuntamente con una artista. Las obras de implementación de las propuestas se prolongan en las diferentes escuelas a lo largo de todo el 2019 y del 2020, viéndose afectadas por la emergencia sanitaria desde marzo de 2020.

Evaluación de impacto (noviembre 2019): En noviembre de 2019 se pudieron realizar observaciones durante el tiempo de patio en una escuela, con las intervenciones parcialmente implementadas. En este momento también se estaban empezando unos murales colaborativos como parte de las intervenciones que no pudieron finalizarse en todas las escuelas debido a la situación de pandemia desde marzo de 2020. Tampoco pudieron realizarse observaciones en el resto de patios con las transformaciones parciales. Estaba previsto que se completaran las obras a lo largo del año 2020 y poder realizar una evaluación con las intervenciones finalizadas. En noviembre de 2020 todavía no se han iniciado las obras y queda, por tanto, desestimada la posibilidad de realizar las evaluaciones. Sin embargo, se describirán algunos impactos que sí han podido ser estudiados a partir de las intervenciones parciales.

Las **actividades de comunicación y difusión** han sido transversales a todas las fases del proceso.

3.3.2. Cuadro de actividades, participantes y objetivos

En cada una de las fases de la investigación se han utilizado diferentes técnicas, que se describen en los siguientes apartados, en función de los objetivos de cada momento del proceso. En el cuadro que se muestra a continuación se resumen las etapas del proceso de IAP, las actividades y técnicas utilizadas en el trabajo de campo, los objetivos de investigación a los que dan respuesta y los diferentes agentes con los que he colaborado en cada momento (Tabla 2).

Tabla 2. Cuadro-síntesis sobre las fases del proceso, las actividades y técnicas de investigación, las personas participantes y los objetivos de investigación.

FASE	ACTIVIDAD-TÉCNICA	PARTICIPANTES	OBJETIVOS
Organización del equipo	Creación de los órganos de representación	Profesorado, alumnado, familias y personal no docente	1.1
	Capacitaciones metodológicas	Profesorado, familias y personal no docente	1.1, 1.2
Toma de conciencia	Preguntas de auto-reflexión	Profesorado	1.3, 1.5
	Entrevista grupal	Profesorado	1.3, 1.5 2.2
Análisis participativo	Características del patio	Profesorado y alumnado	1.4, 1.7 2.1, 2.3
	Sectorización y segregación	Profesorado, familias y personal no docente	1.4, 1.6 2.1, 2.3
	Representación vivencial	Alumnado	1.4, 1.7 2.4
	Debate con el alumnado	Alumnado	1.3, 1.4, 1.7 2.4
Síntesis y definición de estrategias	Mapa colectivo	Alumnado	1.4, 1.7 3.1
	Cuadro de resultados	Profesorado, familias y personal no docente	1.4 3.1, 3.2
	Redacción de estrategias	Profesorado, alumnado, familias y personal no docente	1.4, 1.6, 1.7 3.2

Diseño colaborativo	Un patio a nuestra medida	Alumnado	1.4, 1.7 3.1, 3.2
	¡Hacemos de architect@s!	Alumnado	1.4, 1.7 3.1, 3.2
	Consenso colectivo	Alumnado, profesorado, familias y personal no docente	1.4, 1.6, 1.7 3.1, 3.2
Implementación y evaluación	Elaboración del proyecto de arquitectura	Equipo de arquitectas Equipo técnico municipal	3.3
	Proceso de construcción	Equipo de arquitectas Equipo técnico municipal Artista plástica Alumnado	1.6, 1.7 3.3 4.4
	Observaciones de evaluación	Equipo de arquitectas	4.4
Acciones de difusión	Producto audiovisual	Alumnado	4.2, 4.3
	Guía metodológica	Representantes municipales Equipo de arquitectas	3.4 4.1, 4.2
	Artículos científicos y divulgativos	Profesorado Equipo de arquitectas	4.2, 4.3
Replicabilidad	Entrevistas	Agentes promotores de los casos de replicación	4.3, 4.4

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Organización del equipo de trabajo

En esta IAP participan como agentes centrales el alumnado, el profesorado y las familias de las cinco escuelas, además del equipo de arquitectas y un equipo del ayuntamiento compuesto por personas técnicas de los departamentos de educación y de urbanismo y la regidora de Educación, infancia y juventud. También participa en la etapa de implementación de propuestas la artista plástica Perrine Honoré así como otros perfiles profesionales encargados de ejecutar las obras o proveer los elementos y materiales.

Al tratarse de una IAP, la mayoría de los agentes citados están involucrados y participan activamente como co-investigadores en la recogida y el análisis de datos y, para ello, es necesario plantear un sistema de organización mediante distintos órganos de representación, especialmente en un proceso de semejante envergadura, en el que participan alrededor de 1.500 personas.

Por un lado, se crean dos órganos principales en cada una de las escuelas, la comisión de seguimiento y la asamblea de representantes. Las comisiones de seguimiento están formadas por cinco o seis personas cada una, integradas por miembros de los equipos directivos, el profesorado, las familias y, en algunos casos, el personal no docente (conserje y coordinadora del servicio de comedor). Estas comisiones reciben capacitaciones metodológicas para poder desarrollar la investigación y se encargan de coordinar el desarrollo del proyecto en cada centro educativo. Asimismo, se encargan de trasladar los resultados de las actividades a nuestro equipo técnico-investigador y de comunicar los retornos al resto de participantes a través de encuentros con ambas partes.

A lo largo del proceso de Investigación Acción se realizaron tres capacitaciones metodológicas con las comisiones de seguimiento de las cinco escuelas. Tuvieron lugar antes del inicio de cada una de las fases descritas anteriormente (análisis participativo, definición de estrategias de actuación y diseño colaborativo), con el objetivo de preparar a las comisiones de seguimiento para coordinar las actividades y la recogida de información en sus respectivos centros. En estas sesiones yo participé como formadora, pautando el proceso y resolviendo dudas.

La primera capacitación metodológica (enero 2018) consistió en una formación sobre la aplicación de las diferentes técnicas de análisis socioespacial del patio y se entregó a cada centro educativo una guía con las pautas a seguir y material para facilitar la recogida y el análisis de la información. La sesión se centró en la primera fase del proceso, el análisis socioespacial del patio. Se explicaron detalladamente las actividades a realizar por los diferentes agentes implicados y se entregó el material necesario para llevarlas a cabo. La segunda capacitación metodológica (marzo 2018) sirvió para poner en común los resultados de los análisis de las diferentes escuelas y para preparar la fase de conclusiones y definición de estrategias de actuación. En la tercera y última capacitación metodológica (abril 2018) preparamos la fase de propuestas de intervención. Se expusieron ideas y buenas prácticas de transformación de patios, presentando diferentes referencias que pudieran servir de inspiración, y se dieron pautas y materiales para la aplicación de las técnicas de diseño colaborativo con el alumnado de las diferentes escuelas (Figura 8).

A lo largo del proceso he realizado visitas frecuentes a las escuelas y he establecido una relación de confianza con las personas integrantes de las comisiones de seguimiento de las diferentes escuelas



Figura 8. Capacitaciones metodológicas, 2018. Elaboración propia.

El segundo órgano, la asamblea de representantes, está integrado exclusivamente por alumnos y alumnas de las diferentes clases. En algunas escuelas este órgano ya existía y se ha mantenido sin cambios para la investigación. En las escuelas donde se creó específicamente, incluyó como representantes un niño y una niña de cada clase, para asegurar la igualdad de género en la representatividad. La función principal de las asambleas de representantes fue participar en las actividades de puesta en común al final de cada etapa de la investigación, exponiendo el trabajo y las conclusiones de cada grupo y trasladando los resultados y decisiones de las sesiones transversales con representantes de los diferentes cursos.

Por otro lado, se crean dos equipos técnicos de trabajo, uno formado por el equipo de arquitectas y la investigadora y otro en el que la investigadora y una arquitecta representante del equipo trabajan con dos personas técnicas del ayuntamiento. Además de todo ello, se realizan varias reuniones transversales entre los diferentes equipos de trabajo. Al final del proceso, todos los agentes han intercambiado opiniones y conocimientos entre sí.

3.3.4. Técnicas de toma de conciencia

A través de estas técnicas el profesorado toma conciencia de las desigualdades de género que se producen en el patio y prepara la mirada de cara al proceso de análisis y de transformación. Analizamos las percepciones del profesorado sobre las desigualdades de género durante los juegos en el patio, contrastamos las habilidades a la hora de detectar situaciones de jerarquía y/o violencia de género y compartimos las estrategias para evitarlas y prevenirlas.

Preguntas de auto-reflexión

Este cuestionario, destinado al profesorado de todas las escuelas, se enfocó como un ejercicio individual de auto-crítica por lo que no se recogieron los datos. Su objetivo era que el profesorado ya hubiera empezado a pensar sobre ciertas cuestiones antes de la entrevista grupal. Las preguntas del cuestionario eran las siguientes:

1. ¿Ves diferencias en los juegos de niñas y niños? ¿Juegan juntos?
2. Durante el recreo, ¿Ocupan lugares diferentes? ¿Por qué crees que ocurre?
3. ¿Crees que los elementos del patio (bancos, pistas deportivas, árboles, pelotas, juegos tradicionales...) influyen en un uso diferenciado del espacio por parte de niños y niñas?
4. ¿Dedicas tiempo a pensar sobre el cuidado y el embellecimiento de los espacios: patio, pasillos, aulas? ¿Cómo lo pones en práctica? ¿Crees que dedicas más o menos tiempo que tus compañeros/as? ¿Piensas que el género influye en una mayor o menor dedicación?
5. Cuando te toca vigilar el patio, ¿Participas en los juegos o en las actividades del alumnado? ¿Las otras profesoras o profesores lo hacen? ¿Crees que el profesorado asume papeles diferentes en función de su género?
6. ¿Dedicas esfuerzo a establecer una buena relación con las familias? ¿Qué estrategias utilizar para involucrarlas? ¿Los padres y las madres se implican de la misma manera?
7. ¿Habéis trabajado la igualdad de género en la escuela? ¿Y en el patio? ¿Cómo lo habéis hecho? ¿Habéis seguido algunos criterios específicos? ¿Qué resultados y cambios has observado?
8. ¿Qué tipo de conflictos se dan en el patio con mayor frecuencia? ¿Crees

que tienen que ver con el género?

9. ¿Qué conflictos crees que son prioritarios de resolver?

10. ¿Qué adjetivos utilizas con más frecuencia para referirte a las niñas? ¿Y a los niños? ¿Hay diferencias?

11. ¿Cuáles son las habilidades que consideras más destacadas en un alumno? ¿Y en una alumna? ¿Son las mismas?

12. ¿Piensas que niños y niñas tienen una tendencia natural a comportarse de forma diferente?

13. ¿Crees que niños y niñas tienen habilidades diferentes para desarrollar mejor ciertas actividades?

• **Entrevistas grupales con el claustro**

Durante el mes de febrero de 2018 tuvieron lugar entrevistas grupales en las escuelas de Santa Coloma de Gramenet. En estas entrevistas participó la totalidad del claustro de profesores y profesoras y, en algunas escuelas, también el personal no docente como conserjes y monitoraje de comedor. La participación fue la siguiente: CEIP Fray Luis de León (cinco hombres y 37 mujeres), CEIP Jaume Salvatella (cinco hombres y 25 mujeres), CEIP Lluís Millet (tres hombres y 10 mujeres), CEIP Mercè Rodoreda (dos hombres y 36 mujeres) y CEIP Miguel de Unamuno (tres hombres y 26 mujeres). La duración aproximada fue una hora y 30 minutos cada una. Durante la actividad yo tuve el papel de entrevistadora y de moderadora. En algunas escuelas tuve el apoyo de una compañera que me ayudó a realizar el registro. En cuatro de las cinco escuelas se pudo registrar con grabadora de audio. En una de las cinco escuelas algunos miembros del profesorado no quisieron ser grabados y, por tanto, el registro se hizo por escrito durante el desarrollo de la actividad. La entrevista grupal se articuló en dos grandes bloques. En el primer bloque, se preguntó sobre el alumnado, tratando las siguientes cuestiones:

1. Diferencias en los juegos. ¿A qué juega el alumnado durante el patio? ¿Hay diferencias en el juego por género? ¿Y por edad?

2. Segregación en los juegos. ¿Niños y niñas juegan juntos? ¿Y alumnado de diferentes edades?

3. Ocupación del espacio. ¿Quién ocupa más espacio en el patio? ¿Tiene relación con el tipo de actividad que desarrolla?

El segundo bloque tuvo un carácter más auto-reflexivo, se trataron los temas

de la normalización del sexismo y de las prácticas educativas. Se preguntó al profesorado si el ejercicio de auto-reflexión realizado con anterioridad les había ayudado a identificar como podían, en el papel de educadoras y educadores, potenciar o evitar ciertas prácticas para disminuir las desigualdades detectadas en el primer bloque de preguntas. También se pidió que lo ilustraran con ejemplos. Como material de apoyo se contó con el audiovisual *La mente en pañales*¹, un experimento psicológico sobre cómo tratamos a los bebés en función de si los percibimos como niños o niñas. Este material fue utilizado en tres de las cinco entrevistas. Aunque las preguntas de partida fueron las mismas, algunos factores como el grado de conciencia sobre las desigualdades de género del profesorado, la cantidad de participantes o las preocupaciones específicas de cada centro, hicieron que el desarrollo del debate en cada caso tomara caminos distintos, profundizando más en unos u otros aspectos.

3.3.5. Técnicas de análisis participativo

Con estas técnicas observamos las características físicas del patio y reflexionamos sobre su distribución, los usos que se dan y los elementos que contiene. Recogemos información sobre los usos del espacio, las actividades y los patrones de conducta según el género y su relación con los elementos y características espaciales. Además, tenemos en cuenta las emociones del alumnado, visibilizamos sus percepciones y vivencias cotidianas y tenemos en cuenta su forma de sentir y expresar los conflictos en el patio.

- **Características del patio**

Esta actividad se centra en observar las características físicas del patio. Nos permite conocer la configuración del espacio y reflexionar sobre su distribución y los usos asignados. Por un lado se pidió que las personas integrantes de las comisiones de seguimiento realizaran una observación detallada del patio y de su entorno, contestando un listado de preguntas, con varios bloques asociados a los parámetros espaciales de estudio descritos anteriormente. Si respondían negativamente a la mayoría de preguntas de un bloque, es que necesitaban reforzar la cualidad espacial a la que estaba asociado. Las preguntas eran las siguientes. _____

¹ El audiovisual se puede ver online en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=7hBX7YUAX2I>

Diversidad

Existen espacios y/o elementos para delimitar

¿zonas diferenciadas?

¿para el juego en equipo?

¿de descanso o de espera?

¿para el juego imaginativo, simbólico o individual?

¿con diferentes pavimentos, texturas y colores?

¿adaptados a las diferentes edades y capacidades físicas de los niños y niñas de la escuela?

Flexibilidad

Existen espacios y/o elementos que permiten:

¿un uso polivalente?

¿el juego simultáneo de niñas y niños de diferentes edades y/o capacidades físicas?

¿ser desplazados y/o ocupar diferentes posiciones en el patio?

¿ser desplazados y/o modificados por las niñas y niños?

¿reunir un grupo grande de gente (por ejemplo, para hacer celebraciones, encuentros, etc.)?

Interrelación

El tiempo de recorrido es inferior a:

¿tres minutos del patio hasta el aula más lejana?

¿un minuto desde el patio hasta los servicios de uso básico (papeleras, agua y WC)?

¿un minuto desde el lugar más alejado del patio hasta la entrada del edificio de la escuela?

Existe un recorrido libre de obstáculos que permite el desplazamiento de todas las personas:

¿desde el espacio público hasta el recinto de la escuela?

¿desde el patio hasta el edificio de la escuela?

¿hasta todas las aulas?

¿entre las diferentes zonas del patio?

Se puede establecer una conexión visual:

¿entre las diferentes zonas del patio?

¿entre el patio y el entorno exterior?

¿entre el patio y el interior del edificio de la escuela?

Confort

Existe/en:

¿espacios exteriores cubiertos para proteger del sol o de la lluvia?

¿vegetación para dar sombra en verano y permitir el paso del sol en invierno?

¿iluminación suficiente durante todas las horas de uso del recinto?

¿protección de las zonas de juego con pelota?

¿medidas para evitar espacios y elementos que puedan generar sensación de inseguridad (rincones, muros opacos, zonas oscuras)?

¿un mantenimiento y limpieza adecuado?

¿espacios silenciosos donde poder hablar, leer o realizar actividades tranquilas?

¿espacios de espera para las familias que faciliten la interacción social?

Representatividad

Es igualitaria:

¿la distribución de elementos en todo el patio?

¿la importancia de las diferentes zonas y espacios del patio?

¿la presencia de docentes de referencia hombres y mujeres durante el recreo?

¿la representación de los diferentes géneros en los murales, señalizaciones y/o otros elementos?

¿la participación de los niños y las niñas en el cuidado y embellecimiento de los espacios?

¿la participación de los y las docentes en la cura y el embellecimiento de los espacios?

Por otro lado, se propuso que el alumnado también realizara la observación adaptando las preguntas del listado a las diferentes edades. El profesorado fue el encargado de plantear diferentes dinámicas para adaptar la actividad: se hicieron las preguntas en formato de conversatorio o se hicieron exploraciones del patio por grupos, donde cada grupo trabajaba un bloque de preguntas relacionadas con una de las cualidades espaciales.

- **Sectorización y segregación**

El objetivo de esta observación es recoger información sobre la masculinización o feminización de los diferentes sectores del patio y de las actividades que se desarrollan en cada uno de ellos. Esta observación permite visibilizar si existen espacios de dominación masculina o femenina y si eso se relaciona con el tipo de actividades que se realizan y con la posición relativa de estos espacios en la globalidad del patio.

Para poder realizar esta observación se tendrán que haber delimitado previamente las diferentes zonas del patio o sectores, en función de sus características y el tipo de actividades que acogen, a partir del conocimiento de los miembros de la comisión y/o de observaciones piloto que se hayan realizado previamente. Estas observaciones se realizan durante el tiempo de recreo y consta de una observación al inicio del tiempo de recreo y otra al final. En los dos momentos de observación, se recoge para cada sector el número de personas y las actividades que se desarrollan y si hay una masculinización o feminización en alguno de ellos. En cada escuela, las personas integrantes de la comisión de seguimiento han realizado un mínimo de cinco observaciones, en días diferentes de la semana. Se facilitaron unas tablas para facilitar la recogida de información y las siguientes preguntas para elaborarla en función de las cualidades espaciales de estudio:

Diversidad

1. ¿Existen diferencias entre los sectores del patio en lo que respecta a pavimentos, texturas y colores?

Flexibilidad

En el sector que concentra mayor número de personas:

2. ¿Se desarrollan varias actividades simultáneamente?
3. ¿Las desarrollan grupos de niños, de niñas y mixtos?
4. ¿El sector cuenta con mobiliario o elementos de juego?

En el sector con menor número de personas:

5. ¿Se desarrollan actividades diversas simultáneamente?
6. ¿Las desarrollan grupos de niños, de niñas y mixtos?
7. ¿El sector cuenta con mobiliario y elementos de juego?

Interrelación

8. ¿Los límites entre sectores son permeables y permiten la visibilidad?
9. ¿Crees que los límites entre sectores favorecen a las actividades que se desarrollan?
10. ¿Las dimensiones de los diferentes sectores son similares?
11. ¿Son adecuadas para la actividad que se realiza?

Confort

En el sector que concentra mayor número de personas:

12. ¿Sus características son adecuadas para la actividad que se desarrolla?

En el sector con menor número de personas:

13. ¿Sus características son adecuadas para la actividad que se desarrolla?

Representatividad

14. ¿La presencia femenina y masculina en los distintos sectores es equilibrada?

15. ¿Hay tantos sectores con dominación femenina como masculina?

16. ¿Las modalidades de juego que se desarrollan en el sector más grande y en el más pequeño son similares?

17. ¿En los dos sectores hay un número similar de niños y niñas?

18. ¿Las modalidades de juego que se desarrollan en los sectores centrales y periféricos son similares?

19. ¿En los sectores centrales y periféricos hay un número similar de niñas y niños?

Si respondían negativamente a la mayoría de preguntas de un bloque, es que necesitaban reforzar la cualidad espacial a la que estaba asociado.

Las actividades de observación se realizaron en las cinco escuelas a lo largo del mes de febrero de 2018. Los procedimientos metodológicos para realizar estas actividades, aunque pautados y con material de apoyo, han dejado espacio para que cada comunidad pudiera adaptar las actividades a sus necesidades y posibilidades.

En la escuela Fray Luis las observaciones del patio se realizaron tanto por parte del alumnado como por las personas de la comisión de seguimiento. Las personas integrantes de la comisión de seguimiento siguieron las pautas de observación tal y como proponía el equipo investigador, como se describe en

el marco metodológico. Por otro lado, todo el alumnado de la escuela, desde P3 hasta sexto de primaria también realizó observaciones adaptadas por las tutoras y tutores de cada curso, que modificaron la actividad en función de la edad de su alumnado. Trabajaron por grupos de tres personas con las siguientes pautas: cada grupo responde a las preguntas de un apartado, cada apartado se refiere a uno de los parámetros espaciales de estudio. Bajan al patio y tienen 30 minutos para trabajar en equipo. Después se hace una puesta en común en el aula (Figura 9).



Figura 9. Alumnado de la escuela Fray Luis de León realizando las observaciones del patio, 2018. Elaboración propia.

En la escuela Jaume Salvatella las observaciones fueron realizadas por las personas integrantes de la comisión de seguimiento (referente del servicio de comedor, jefe de estudios y director) y el profesorado encargado de las vigilancias del patio (Figura 10). El alumnado no participó en estas actividades.



Figura 10. Profesorado de la escuela Jaume Salvatella realizando las actividades de observación patio, 2018. Elaboración propia.

En la escuela Lluís Millet las observaciones las realizó el alumnado de P3 hasta sexto de primaria y el profesorado integrante de la comisión de seguimiento. En primer lugar, se trabajó en gran grupo en cada clase. Se adaptaron las preguntas de soporte a la observación *Características del patio* a las edades del alumnado. Para las observaciones en el patio, se establecieron tres sectores: el porche, la pista de baloncesto y el patio de infantil (Figura 11). Como cuestión a tener en cuenta en el futuro, la comisión de seguimiento traslada al equipo técnico e investigador que las preguntas del cuestionario eran demasiado complejas para adaptarse a las diferentes edades del alumnado.



Recopilación de dades
Sectorització i segregació

Forma de l'observació: Observació directa

Persona observada: ANNA

Data i hora: 25/11/18 11:11:30

Localització dels sectors del pati:

Porxo	Pista d'Àrea	Pati infantil
1	2	3

Durant l'observació...
Per a cada observació, omplir el tauler segons el nombre de sectors del pati encara que l'espai sigui més petit.

Observació número:	Nombre de persones	Distàncies	Tipus de joc			
Nom del sector: 1	+ 15 15-30 >30	Només Només Més				
Observació número: 2	Nombre de persones	Distàncies	Tipus de joc			
Nom del sector: 2	+ 15 15-30 >30	Només Només Més				
Observació número: 3	Nombre de persones	Distàncies	Tipus de joc			
Nom del sector: 3	+ 15 15-30 >30	Només Només Més				

Figura 11. Alumnado trabajando en las actividades de observación y ficha de la actividad *Sectorización y Segregación*, 2018. Elaboración propia.

En la escuela Mercè Rodoreda las observaciones del patio las realizaron, por un lado, el alumnado de cuarto (13 niñas y 11 niños) y de quinto (10 niñas y 12 niños) de primaria y, por otro lado, tres personas de la comisión de seguimiento (conserje, profesora de educación física y directora). Para realizar la actividad *Características del patio* con el alumnado, el profesorado empezó la sesión de trabajo explicando la actividad y sus objetivos. El alumnado se organizó en cinco grupos de trabajo, uno por cada parámetro espacial de estudio. El profesorado que coordinaba la actividad adaptó algunas preguntas del cuestionario para hacerlas más inteligibles al alumnado. Después de este trabajo en el aula bajaron al patio para observar, comentar y anotar las respuestas correspondientes (Figura 12).

La actividad *Sectorización y segregación* la realizó el profesorado de la comisión de seguimiento y otros miembros del profesorado que tenían turno de patio.

Dedicaron una hora diaria a las observaciones (30 minutos en el patio de los pequeños y 30 minutos en el patio de los mayores). Los sectores de observación se delimitaron según las zonas que ya acostumbran a diferenciar en el uso cotidiano del patio. Los sectores identificados fueron el porche, la pista, la zona de la fuente, el túnel y el patio nuevo (Figura 13).



Figura 12. Alumnado de la escuela Mercè Rodoreda realizando las observaciones del patio, 2018. Elaboración propia.



Figura 13. Esquema de sectores del patio, escuela Mercè Rodoreda, 2018. Esquema realizado por el profesorado de la escuela.

Por último, en la escuela Miguel de Unamuno participaron en las observaciones las clases A y B de primero a tercero de primaria (en total seis clases), con sus respectivas tutoras y tutor. Cada referente bajó al patio con su grupo con el objetivo de hacer una reflexión conjunta y reconocer las características del patio. Utilizaron como guión las preguntas del cuestionario facilitado por el equipo investigador y las adaptaron al nivel de cada grupo para generar una conversación con el alumnado. Cada referente tomó nota de las respuestas para hacer un documento conjunto de cada clase (Figura 14).



Figura 14. Alumnado de la escuela Miguel de Unamuno durante las observaciones del patio, 2018. Elaboración propia.

Paralelamente, la comisión de seguimiento también respondió a las preguntas y realizó observaciones durante el tiempo de recreo detectando cuatro sectores principales: el porche de acceso al edificio, la pista deportiva, la zona de los árboles y la fuente y el perímetro alrededor de la pista.

Estas actividades fueron desarrolladas de forma autónoma por las escuelas, a partir de las capacitaciones metodológicas y con el apoyo de la guía y el material que he facilitado. El procedimiento y los resultados de cada actividad fueron recogidos en las fichas de registro de actividad y compartidos conmigo y con el resto de las escuelas a través de un servicio de almacenamiento de archivos online, en el segundo encuentro de capacitación y en mis visitas a las escuelas.

- **Representación vivencial**

El objetivo de esta actividad es que el alumnado represente cuáles son sus sensaciones en el patio, poniéndolas en relación con las características de los espacios y las actividades que tienen lugar. Las técnicas utilizadas en las diferentes escuelas fueron el dibujo en combinación con textos descriptivos, dependiendo de la edad del alumnado. En una escuela se trabajó con el alumnado de ciclo infantil mediante fotografías del patio e iconos de caras sonrientes, con corazones, tristes o enfadadas, para identificar cada zona del patio con una emoción. Cada docente dinamizó la actividad y analizó los resultados del alumnado que tutorizaba. Para analizar los dibujos en función de los parámetros espaciales de estudio se facilitaron las preguntas siguientes:

Diversidad

1. ¿Se representan actividades diversas? ¿Se representan más de tres actividades?
2. ¿Son actividades variadas (juego motriz de alta y baja intensidad, juego creativo, etc.)?
3. ¿Aparecen más de tres elementos diferentes?
4. ¿Todos los elementos tienen un protagonismo similar?
5. ¿Aparecen espacios recogidos y/o de descanso?
6. ¿Aparecen diferentes pavimentos, texturas y colores?

Flexibilidad

7. ¿Se representan actividades y usos diferentes realizándose de manera simultánea?

Interrelación

8. ¿Los elementos que se utilizan para delimitar espacios (vallas, edificios, muros, etc.) son permeables y permiten la visibilidad?
9. ¿Cómo se representan los elementos para acceder de un espacio a otro (escaleras, rampas, puertas, etc.)?

Confort

10. ¿Se representan elementos relacionados con el clima: sol, sombra, lluvia...?
11. ¿Se representan elementos relacionados con las necesidades básicas:

agua, baños...?

12. ¿Aparecen elementos donde poder sentarse y/o descansar?

13. ¿Aparecen elementos de sombra o vegetación?

Representatividad

14. ¿Las personas de los diferentes géneros hacen actividades similares?

15. ¿Y ocupan los mismos espacios?

El hecho de responder negativamente a la mayoría de preguntas de un bloque, implica la necesidad de reforzar en el patio la cualidad espacial a la que está asociado.

• Debate con el alumnado

El objetivo de esta actividad es reflexionar conjuntamente sobre la actividad de representación visual realizada de manera individual. A partir del debate, el alumnado identifica las desigualdades y conflictos que aparecen con mayor frecuencia o que se consideran más prioritarios para resolver. También se trabajan los aspectos positivos, como los espacios agradables del patio o los elementos más utilizados. Conjuntamente se eligen los cinco temas que se considera que mejor representan las experiencias del alumnado en el patio (preferencias, conflictos, deseos...), teniendo en cuenta que los temas priorizados se trasladarán y se trabajarán en la siguiente fase de propuestas de mejora. Esta actividad se realiza por aulas, variando en cada centro según los cursos participantes en la Investigación Acción.

Las actividades basadas en el análisis de las percepciones buscan la reflexión sobre qué tipo de experiencias (de malestar y de bienestar) se tienen en cada lugar del patio y sobre su relación con las identidades (de género y otras). De esta manera, además de identificar aquellos elementos que producen malestar y aquellos que hacen sentir bien y que se deberían conservar en la remodelación, se pretende visibilizar el rol de las emociones en la (re)producción de las desigualdades y su función como posibles indicadores de la calidad de los espacios (Rodó-de-Zárate, 2018).

Para facilitar el desarrollo de las actividades de análisis de las percepciones en las diferentes escuelas, cada comunidad educativa decidió su implicación en relación al tiempo invertido y la técnica de representación más adecuada para

recoger las experiencias y vivencias del alumnado durante el recreo.

En el CEIP Fray Luís de León participaron todos los niños y las niñas de la escuela, desde P3 hasta sexto de primaria. Cada tutora o tutor dirigió la actividad en su aula, después de haber realizado de las observaciones en el patio. Una vez el alumnado ya ha reflexionado sobre los espacios del patio, los elementos de juego, las dimensiones de las distintas zonas y objetos, se le propone pensar de manera individual en qué zona del patio juega más tiempo, a qué juega y con quién. Se les pide realizar un dibujo que represente sus vivencias en el patio y una frase explicativa. El tipo de representación gráfica y escrita se adaptó a las diferentes edades del alumnado, utilizando fotografías y pegatinas para trabajar con el alumnado de infantil. Finalmente se realizó una puesta en común en la que cada criatura explicó su representación al grupo y se generó un debate. En el CEIP Lluís Millet y el CEIP Mercè Rodoreda el procedimiento fue similar, implicando a todo el alumnado en la actividad.

En el CEIP Jaume Salvatella esta actividad la realizaron los alumnos y alumnas de cuarto de primaria (28 niñas y 24 niños) coordinadas por el director y el jefe de estudios. Se pidió al alumnado realizar un dibujo de cómo es su patio y una redacción que contestara a las siguientes cuestiones: cómo ven su patio, qué cosas les gustan y cuáles no, dónde les gusta estar en el patio y dónde no, qué cosas cambiarían o añadirían. Finalmente tenían que explicar su trabajo al resto de compañeras y compañeros (Figura 15). Posteriormente, la comisión de seguimiento sacó conclusiones sobre las redacciones y dibujos del alumnado en base a sus exposiciones.

En el CEIP Miguel de Unamuno hacen una variación de la actividad, realizando dos representaciones. La primera del estado actual del patio, una vez realizadas las actividades de observación, en la que plasman las actividades que tienen lugar durante el recreo y quién las desarrolla. En la segunda representación imaginan cómo sería el patio ideal después de la transformación. Participa el alumnado de primero a tercero de primaria (Figura 16).

Las tutoras y el tutor analizan las representaciones basándose en las preguntas de apoyo facilitadas por el equipo técnico/investigador.



Figura 15. Alumnado de la escuela Jaume Salvatella poniendo en común sus representaciones, 2018. Elaboración propia.

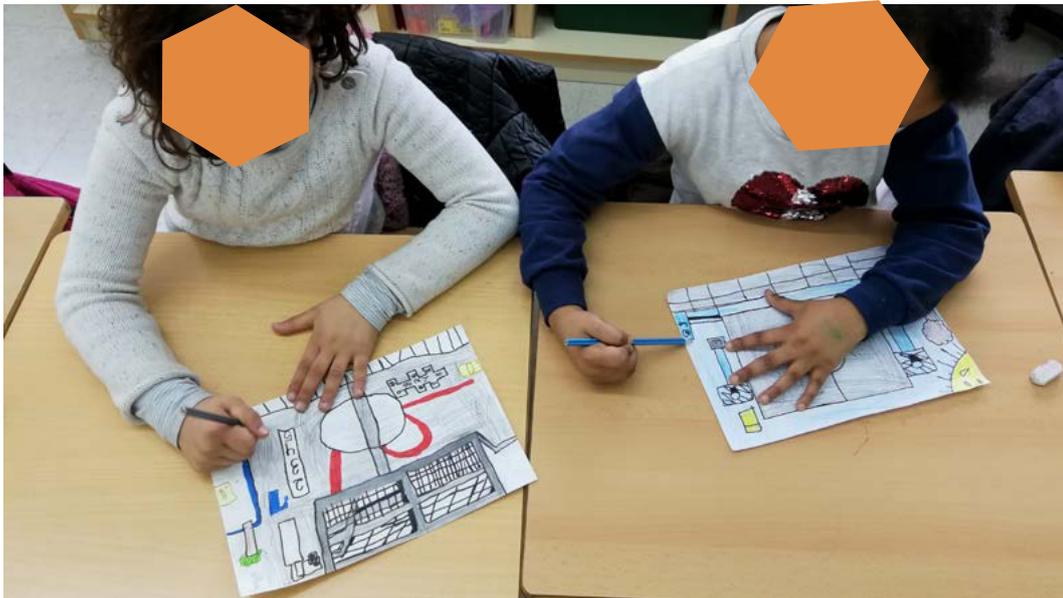


Figura 16. Alumnado de la escuela Miguel de Unamuno elaborando las representaciones del patio, 2018. Elaboración propia.

Las actividades de análisis basadas en las percepciones fueron desarrolladas de forma autónoma por las escuelas, a partir de las capacitaciones y con el apoyo del material facilitado. Como las actividades del bloque anterior, el procedimiento y los resultados de cada actividad fueron recogidos en las fichas de registro de actividad y compartidos conmigo y con el resto de las escuelas

a través de un servicio de almacenamiento de archivos online, en el segundo encuentro de capacitación y en mis visitas a las escuelas.

3.3.6. Técnicas de síntesis y generación de estrategias

Una vez finalizadas las actividades de análisis participativo, realizamos la etapa de síntesis de resultados y definición de estrategias de cambio. Esta fase ayuda a entender y a clasificar los resultados de la diagnosis participativa para transformar la investigación en soluciones aplicadas a la realidad. Las actividades de esta etapa se realizaron durante el mes de marzo de 2018 en los diferentes centros educativos. El objetivo principal de esta etapa es identificar las principales problemáticas de la configuración actual del patio y establecer prioridades de transformación. De esta manera buscamos que la fase de diseño de propuestas se enfoque desde una perspectiva de resolución de necesidades y no exclusivamente estética. Para resumir y sistematizar los resultados del análisis se realizaron tres actividades participativas en cada escuela, una con el alumnado, *Mapa colectivo*, y dos con el profesorado y las familias, *Cuadro de resultados* y *Redacción de estrategias*.

- **Mapa colectivo**

Esta actividad se realiza con el alumnado y sirve para resumir y sacar conclusiones de las actividades realizadas en la fase de análisis así como para definir estrategias de cara a las propuestas de rediseño del patio. Las experiencias de mapeo sirven para capacitar al alumnado a desarrollar, dar forma y modificar su comprensión espacial de manera crítica. Desarrollar mapas que pueden ser interpretados, analizados y leídos por niños y niñas les da voz y colabora en la socialización de información y experiencias cotidianas. Esto favorece la empatía entre el alumnado y estimula la búsqueda de soluciones colectivas (Gabilondo, 2020). Durante esta actividad se priorizan las principales problemáticas detectadas durante el análisis y se ubican espacialmente. De esta manera se busca generar un material visual que nos ayude a establecer los objetivos de la transformación del patio. Esta actividad fue dinamizada por el equipo técnico e investigador por lo que el desarrollo fue muy similar en todas las escuelas, variando únicamente el tipo de participación del alumnado. En las escuelas donde participan diferentes cursos se trabajó con la asamblea de representantes, integrada por dos personas de cada grupo, que trasladaron las

ideas y conclusiones de sus respectivas aulas. Yo tuve el papel de dinamizadora de la actividad, con el apoyo de una compañera.

Para desarrollar esta actividad, cada representante de curso aporta el material producido durante las actividades anteriores, especialmente los cinco temas priorizados conjuntamente. En un plano del patio de gran formato se sitúan los diferentes temas priorizados. Cada representante sitúa los cinco temas trabajados en su clase. Agrupamos las problemáticas y llegamos a un consenso sobre los temas a trabajar en las propuestas de mejora del patio. Los temas escogidos deben representar a todo el alumnado, teniendo en cuenta los diferentes cursos participantes. Redactamos en un panel de gran tamaño las problemáticas definitivas que se van a trabajar. Durante una semana el panel queda expuesto en un espacio visible de la escuela para que todas las personas (alumnado en general, profesorado y familias) puedan aportar sus propuestas en relación a cada tema. Todas las propuestas queden registradas en el panel y mediante fotografías.

- **Cuadro de resultados**

Paralelamente trabajamos con las comisiones de seguimiento de cada escuela para resumir los resultados de las actividades de análisis, trasladando los resultados de cada actividad a una tabla resumen, que nos permite detectar más fácilmente los parámetros espaciales que se necesitan reforzar en cada patio.

- **Redacción de las estrategias**

A partir de las dos actividades anteriores se redactan los criterios que seguirán las propuestas de cambio y los objetivos que se quieren alcanzar con la transformación del patio. El resultado de esta actividad es dejar por escrito un acuerdo con los objetivos de la transformación del patio.

En esta etapa, el procedimiento está más guiado y mi presencia es mayor en las diferentes escuelas, por lo que el desarrollo es bastante similar en todas ellas. En todas las escuelas las actividades *Cuadro de resultados* y *Redacción de estrategias* fueron realizadas por las personas integrantes de las comisiones de seguimiento, con la supervisión y apoyo del equipo técnico e investigador. La actividad con el alumnado tuvo algunas variaciones en los respectivos centros educativos.

En el CEIP Fray Luis de León, la actividad *Mapa colectivo* se realizó con los representantes de aula, en total 13 personas (cinco niñas y ocho niños), ya que se trata de una escuela de doble línea pero el aula de quinto es triple. Durante la actividad, cada representante compartió el resumen del proceso de análisis del patio y las conclusiones de su clase. Por turnos, situaron en un gran mapa del patio las principales preocupaciones, ubicándolas en el espacio físico al que están asociadas. Paralelamente se elabora un listado con las problemáticas priorizadas en cada aula y, conjuntamente, tratamos de agruparlas según temáticas. Las escribimos en un papel de gran formato. El alumnado se organiza por grupos de dos o tres personas para empezar a plantear posibles soluciones a los problemas detectados. Se pone en común y se escriben en el papel, asociadas a la problemática correspondiente.

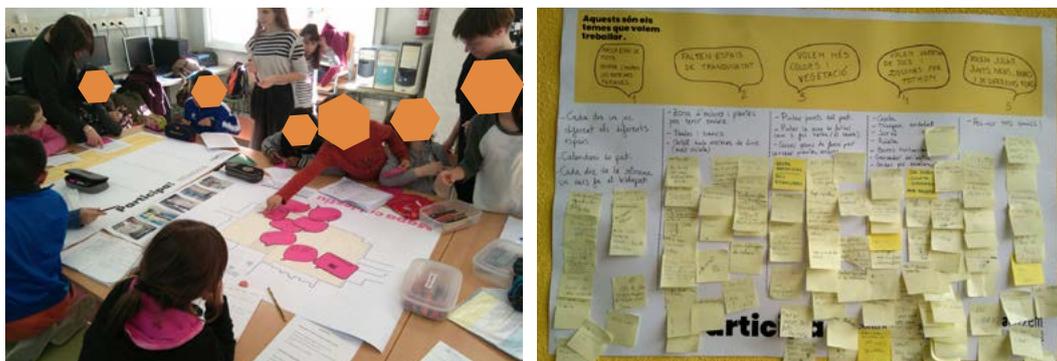


Figura 17. Desarrollo de la actividad *Mapa colectivo* en la escuela Fray Luis de León, 2018. Elaboración propia.

Una vez terminada la sesión, los resultados se cuelgan en el vestíbulo de la escuela. Se acuerda que tres voluntarios/as pasarán por las aulas explicando la actividad e invitando a añadir propuestas al resto de alumnado. También se acuerda escribir una nota informativa a las familias para que hagan sus aportaciones en los próximos días (Figura 17).

En el CEIP Jaume Salvatella, la actividad *Mapa colectivo* se realizó con todo el alumnado participante en el proceso de Investigación Acción, ya que este centro decidió involucrar solamente al alumnado de las dos aulas de cuarto de primaria. Para realizar esta actividad el alumnado recupera el material producido durante las actividades de análisis participativo. Cada aula ha priorizado tres problemáticas a trabajar, que sitúa en el plano del patio. Esto sirve de punto de partida para un debate. Entre todas las personas participantes

llegamos a un consenso sobre los temas que se tendrán en cuenta a la hora de generar las propuestas de diseño del nuevo patio. Una vez terminada la actividad, el material producido se expone en la puerta de acceso a la escuela (Figura 18).

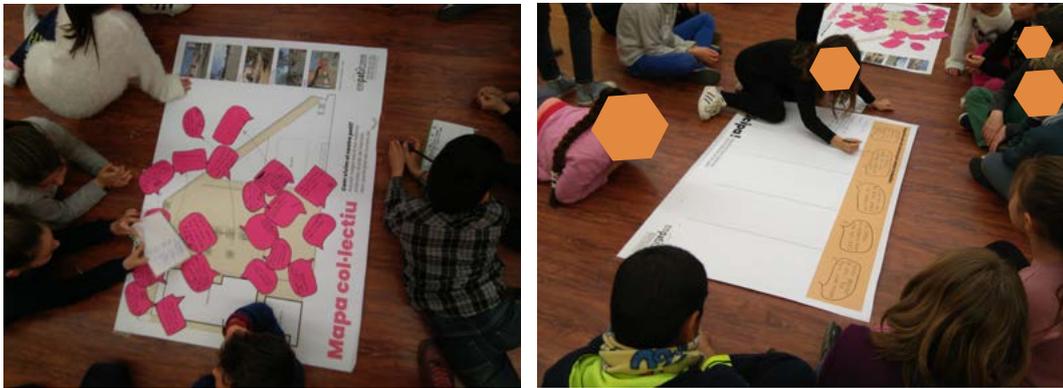


Figura 18. Actividad *Mapa colectivo* en la escuela Jaume Salvatella, 2018. Elaboración propia.

En el CEIP Lluís Millet, la actividad *Mapa colectivo* se realizó con los representantes de aula, en total 14 (nueve niñas y cinco niños). Para realizar esta actividad, cada grupo recuperó el material producido durante el análisis participativo, priorizando aquellas problemáticas más destacadas y también señalando los aspectos positivos del patio. Estos aspectos se escriben y se ubican en un plano del patio de gran formato. Después de un debate, se escogen los temas que se abordarán en la transformación del patio, dejándolos redactados por escrito (Figura 19).



Figura 19. Desarrollo de la actividad *Mapa colectivo* en la escuela Lluís Millet, 2018. Elaboración propia.

En el CEIP Mercè Rodoreda y el CEIP Miguel de Unamuno se siguió el mismo

procedimiento. En el primer caso se realizó con los representantes de aula, en total 14 (nueve niñas y cinco niños) y, en el segundo caso, se realizó con los representantes de los cursos participantes en el proceso de Investigación Acción, en este caso primero, segundo y tercero de primaria. Participaron en total 12 personas, seis niñas y seis niños (Figura 20).



Figura 20. Desarrollo de la actividad *Mapa colectivo* en la escuela Mercè Rodoreda (izquierda) y Miguel de Unamuno (derecha), 2018. Elaboración propia.

A partir de estas actividades el equipo de arquitectas e investigadora realizamos un primer esquema de distribución para los patios que validamos con las comisiones de seguimiento. Teniendo en cuenta los criterios y objetivos de las diferentes escuelas enfocamos las actividades participativas para el rediseño del patio. En la tercera capacitación metodológica las comisiones de seguimiento comparten los resultados y estrategias definidas y obtienen pautas y recursos para desarrollar la siguiente fase de propuestas de cambio.

3.3.7. Técnicas de diseño colaborativo

Con las estrategias definidas para cada escuela y las propuestas de distribución de usos validadas por las comunidades educativas, cada centro empieza la etapa de diseño colaborativo en la que se detallan las propuestas de transformación para cada patio. Para ello se realizaron tres actividades en cada escuela, *Un patio a nuestra medida*, *Hacemos de architect@s* y *Consenso colectivo*, pensadas especialmente para la participación del alumnado. En la primera actividad, se explica al alumnado el esquema de transformación planteado para su patio y se experimenta *in situ* con diferentes materiales y a partir del propio cuerpo sobre las posibilidades de materializar las

transformaciones. En la segunda actividad participativa se trabaja a partir de fotografías del patio y de referencias de otros espacios considerados como buenas prácticas. Mediante *collages* o maquetas el alumnado trabaja por grupos en la generación de propuestas para los diferentes sectores del patio. Más que propuestas técnicas y realistas (lo cual resultaría muy difícil con niños y niñas de tres a 12 años), buscamos identificar el ambiente, la atmósfera y los aspectos cualitativos que el alumnado desea para su patio. Nuestro trabajo como arquitectas consiste precisamente en, posteriormente, proponer espacios y elementos que respondan a estas cualidades y que puedan ser validados por la comunidad educativa. Finalmente, trabajamos en una maqueta a escala 1:50, de dimensiones suficientes para poder ser manipulado por varias personas a la vez. En la actividad *Consenso colectivo* ponemos en común el trabajo realizado anteriormente y queda consensuada la propuesta de transformación definitiva para cada centro educativo. Este último bloque de actividades se realizó en las escuelas del 9 de abril al 4 de mayo de 2018.

- **Un patio a nuestra medida**

Los objetivos de esta actividad son: exponer al alumnado las estrategias definidas para el rediseño del patio y validarlas a través del cuerpo, el movimiento y la experimentación con el espacio; concienciar al alumnado de las dimensiones del espacio en relación al propio cuerpo y a su evolución con la edad; hacer reflexionar y experimentar al alumnado sobre las dimensiones de las diferentes opciones de cambio y las posibles ubicaciones en el espacio; validar que las propuestas de intervención cumplen con los requisitos espaciales necesarios para realizar las actividades deseadas (dimensiones, pendientes, etc.). Para ello, cada docente explica a su grupo las estrategias consensuadas ayudándose de un plano. Una vez todo el alumnado reconoce las diferentes zonas a intervenir se sale al patio y se trabaja por equipos. Se aportan materiales como cinta adhesiva de colores, cajas de cartón, telas, piezas apilables, tizas de colores, barras de diferentes dimensiones, cuerdas. Cada equipo experimenta con una de las zonas del patio.

En esta actividad participé como observadora en dos de las cinco escuelas. Las tres escuelas restantes compartieron los resultados conmigo a través de fotografías del desarrollo de la actividad y las fichas de registro de actividad.

- **¡Hacemos de architect@s!**

En esta actividad imaginamos y proyectamos los espacios concretos del patio teniendo en cuenta el tipo de actividad imaginado en cada zona y las necesidades espaciales específicas experimentadas en la actividad anterior. Se trabaja con la técnica de collage sobre fotografías de las zonas concretas del patio a transformar y con imágenes de referencia de materiales, mobiliario, elementos de juego, plantas, árboles y otras en función de las necesidades detectadas por cada centro educativo. Algunas escuelas trabajan los collages en tres dimensiones. En cada curso se dividen por grupos las diferentes zonas del patio a intervenir (tres o cuatro espacios diferentes). Cada grupo realiza una propuesta conjunta. Las personas elegidas representantes de cada aula se encargarán de llevar las propuestas de las diferentes zonas a la siguiente actividad, *Consenso colectivo*.

En esta actividad participé como observadora durante su desarrollo en diferentes cursos de una de las escuelas. El resto de las escuelas compartieron conmigo fotografías durante el desarrollo de la actividad y las fichas de registro de actividad. El alumnado me explicó las diferentes propuestas en mi visita a las escuelas para dinamizar la última actividad del proceso participativo: *Consenso colectivo*.

- **Consenso colectivo**

En cada escuela nos reunimos con el alumnado representante de cada curso. Cada portavoz explica detalladamente las propuestas de su grupo al resto. Debatimos sobre las diferentes propuestas y agrupamos los elementos en común. Como material de apoyo contamos con una maqueta del patio a escala 1:50 que nos permite manipularla colectivamente. Utilizar maquetas es una forma didáctica de implicar al alumnado en la resolución de las problemáticas, al tiempo que se adquieren nociones básicas de arquitectura como espacio, forma, geometría, configuración espacial, luz, color, textura o escala (Gabilondo, 2020). Durante la actividad, el alumnado experimenta con las diferentes propuestas en la maqueta y finalmente consensuamos la propuesta definitiva para la globalidad del patio. La maqueta queda expuesta en un espacio visible de la escuela.

A continuación se detalla el proceso de desarrollo de esta etapa de la investigación en cada uno de los centros educativos.

En la escuela Fray Luis de León le dedican a la actividad *Un patio a nuestra medida* entre dos y tres sesiones por aula. En primer lugar, realizan un trabajo en el aula, en el que la tutora o tutor explica el esquema definido para la transformación del patio. El alumnado se divide por grupos y sale al patio a experimentar con diferentes materiales: cartones, cuerdas, tizas de colores, telas y piezas modulares. Yo participo como observadora durante el desarrollo de la actividad por el curso de cuarto de primaria.

Una vez se han definido los diferentes usos y elementos del patio, se trabaja el diseño de los elementos, la forma y la materialidad, en la actividad *Hacemos de architect@s*. En la escuela Fray Luis de León trabajan mediante el *collage* y las maquetas. En cada aula se dividen por grupos y cada grupo trabaja una de las áreas del patio. A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, *Consenso colectivo*, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, la directora del centro y una persona representante de cada aula (en total 13, ocho niños y cinco niñas).

Cada representante trae consigo el material trabajado en su aula, los collages y maquetas. Se ponen en común las representaciones de cada aula y hacemos un listado común de elementos que aparecen. Se establece una conversación en la que alumnado y equipo investigador maquetan y discuten sobre la ubicación y las dimensiones de cada elemento del listado. Durante el proceso se quitan, añaden o modifican los elementos. Finalmente, quedan ubicados en lo que se consensúa como la propuesta definitiva (Figura 21).



Figura 21. Desarrollo de las actividades *Un patio a nuestra medida* y *Consenso colectivo* en la escuela Fray Luis de León, 2018. Elaboración propia.

En la escuela Jaume Salvatella participan en las actividades de diseño colaborativo los y las alumnas de cuarto de primaria. La primera actividad, *Un patio a nuestra medida*, está acompañada por el jefe de estudios y la coordinadora del servicio de comedor. Las personas participantes se reúnen en el porche de acceso, donde tienen colgado el mural con las estrategias y el mapa colectivo. Realizan un repaso de los temas a mejorar en relación a los usos del patio. Los acompañantes de referencia muestran fotografías de los distintos elementos que se definieron en aquella sesión, mostrando ejemplos de patios de otras escuelas que se consideran adecuados. El alumnado se organiza en grupos de cuatro y eligen qué elemento les interesa más trabajar. Para comprobar las dimensiones de los elementos utilizan su propio cuerpo, por ejemplo sentándose dentro de las figuras dibujadas. Al final los espacios quedan distribuidos con figuras en el suelo que han delimitado los niños y niñas.

Una vez se han definido los diferentes usos y elementos del patio, se trabaja el diseño de los elementos, la forma y la materialidad, en la actividad *Hacemos de architect@s*. En la escuela Jaume Salvatella trabajan mediante el *collage*, utilizando fotografías de las diferentes zonas del patio y superponiendo dibujos o fotografías de los elementos propuestos en la actividad anterior (Figura 22).



Figura 22. Desarrollo de la actividad *Hacemos de architect@s* en la escuela Jaume Salvatella, 2018. Elaboración propia.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, *Consenso colectivo*, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e

investigadora, el alumnado participante (cuarto de primaria A y B) y las tutoras. Se explican los collages en los que han trabajado y hacemos un listado común de elementos que aparecen. A partir de una conversación, ubicamos los elementos del listado en la maqueta del patio.

En la escuela Lluís Millet trabajan por ambientes, es decir, que el alumnado circula libremente por las diferentes áreas durante unas horas al día. En este caso, la actividad *Un patio a nuestra medida* se desarrolla en el ambiente *Oímpics*, ya que es una actividad en la que se trabaja la conciencia corporal. Paralelamente trabajan la actividad *Hacemos de architect@s* en el ambiente *Arquitectes*, realizando maquetas de las propuestas. A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, *Consenso colectivo*, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, representantes de los cursos participantes (primero a sexto de primaria) y dos personas de la comisión de seguimiento, el director y la jefa de estudios. Ubicamos las propuestas en una maqueta de grandes dimensiones y identificamos las zonas principales de actuación y otras actuaciones secundarias (Figura 23).

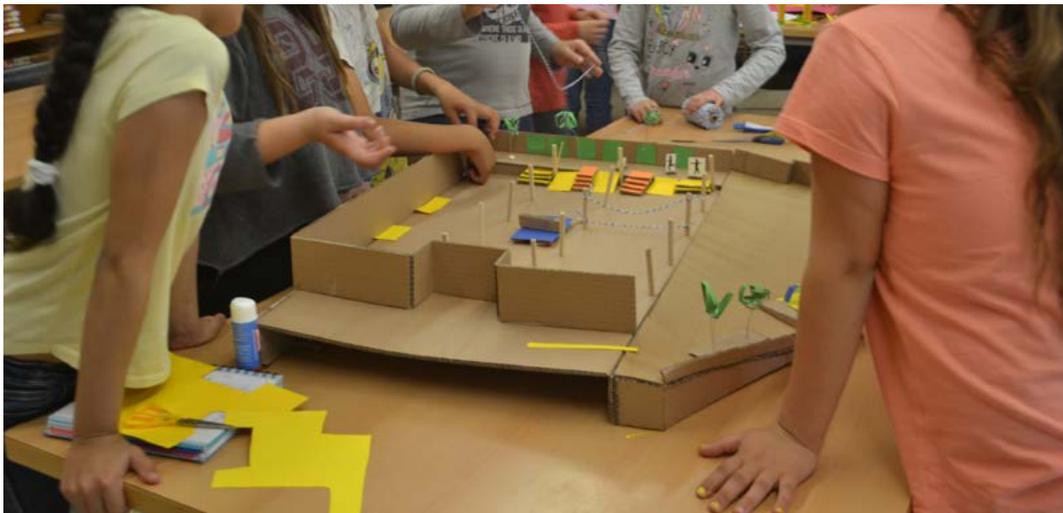


Figura 23. Desarrollo de la actividad *Consenso colectivo* en la escuela Lluís Millet, 2018. Elaboración propia.

En la escuela Mercè Rodoreda participan en las actividades de diseño colaborativo los y las alumnas de P5 a sexto de primaria. La primera actividad, *Un patio a nuestra medida*, está coordinada por la profesora y el profesor de educación física y la directora. Yo participo como observadora durante el desarrollo de la actividad por parte del alumnado de cuarto de primaria. Las personas participantes se organizan en tres grupos, uno por cada acompañante.

Cada grupo trabaja una zona del patio. Realizan un repaso de los temas a mejorar en relación a los usos del patio. Se proponen diferentes usos y elementos para cada zona. Una vez se han definido los diferentes usos y elementos del patio, se trabaja el diseño de los elementos, la forma y la materialidad, en la actividad *Hacemos de architect@s*. En la escuela Mercè Rodoreda trabajan mediante el *collage*, utilizando fotografías de las diferentes zonas del patio y superponiendo dibujos o fotografías de los elementos propuestos en la actividad anterior. Los *collages* quedan expuestos en el hall de acceso a la escuela.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, *Consenso colectivo*, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, representantes de los cursos participantes (P5 a sexto de primaria) y la directora del centro que a su vez es la coordinadora de la comisión de seguimiento. Empezamos discutiendo sobre las zonas que se han trabajado en las actividades anteriores y hacemos un listado de los elementos más citados en la puesta en común. A partir de este listado se genera un debate y, mientras se ubican los elementos en la maqueta, se discuten otras propuestas (Figura 24).

En este caso queda pendiente un trabajo de priorización de intervenciones. Acordamos realizar esta priorización con la comisión de seguimiento en una reunión posterior.



Figura 24. Desarrollo y exposición de *collages* en la escuela Mercè Rodoreda, 2018. Elaboración propia.

En la escuela Miguel de Unamuno realiza las actividades de diseño colaborativo el alumnado de primer ciclo de primaria (cursos de primero a tercero),

coordinados por las tutoras y el tutor.

En el aula se presenta la propuesta de distribución de usos del patio. El alumnado debate sobre las necesidades de cada zona, teniendo en cuenta los usos asignados. Después del debate el alumnado se organiza en grupos y cada grupo elige una zona para realizar su diseño. El alumnado baja al patio para tomar conciencia de las dimensiones experimentando sobre todo con el propio cuerpo en los cursos de primero y segundo de primaria y con instrumentos específicos (reglas, cintas métricas) el alumnado de tercero. No se trabaja el concepto de escala porque se considera demasiado abstracto para niños y niñas de estas edades. Las dimensiones de los elementos se establecen a partir de la experiencia corporal. A partir de esta experiencia, cada grupo realiza una maqueta de la zona que ha elegido utilizando materiales diversos (lápices de colores, papeles con diferentes texturas, cartón, plastilina).

En esta versión de la actividad *Hacemos de architect@s* yo participé como observadora, preguntando al alumnado sobre los elementos de sus maquetas. A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, *Consenso colectivo* en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, representantes de los cursos participantes (primero a tercero de primaria) y la jefa de estudios. Empezamos discutiendo sobre las zonas que se han trabajado en las actividades anteriores y hacemos un listado de los elementos más citados en la puesta en común. El alumnado maqueta los diferentes elementos del listado. Se hacen idas y venidas entre los espacios de fabricación de los elementos y la maqueta para situarlos (Figura 25). Durante el proceso se genera un debate y finalmente quedan definidas las propuestas.



Figura 25. Desarrollo de las actividades *Un patio a nuestra medida* y *Consenso colectivo* en la escuela Fray Luis de León, 2018. Elaboración propia.

A partir de las propuestas finales, el equipo de arquitectas Equal Saree y yo como investigadora, iniciamos un proceso conjunto con las comisiones de seguimiento de los diferentes centros y la administración municipal para elaborar los planos técnicos y poder materializarlas, respetando al máximo, dentro de las posibilidades reales, las decisiones tomadas con el alumnado.

3.3.8. Mecanismos de desarrollo técnico y evaluación de propuestas

Durante esta fase del proyecto las comunidades educativas tienen un papel secundario, para validar el proyecto y garantizar que cumple con los objetivos resultantes del proceso participativo.

El equipo municipal, por su parte, se encarga de gestionar los recursos humanos, materiales y económicos, con una gran responsabilidad sobre la viabilidad de la implementación de las propuestas. También, como responsables municipales, ponen mucho énfasis en el cumplimiento de la normativa vigente, tanto en materia educativa como de espacios de juego infantil.

El equipo de arquitectas debe tener en cuenta todos los requerimientos técnicos, legales, funcionales y estéticos, dando respuestas creativas y de bajo coste. Para ello, se buscan estrategias y elementos comunes a todas las escuelas, que sean adaptables y suficientemente flexibles para poder dar respuesta a las diferentes necesidades detectadas. Mi papel, además de participar en la generación de propuestas como arquitecta, es sistematizar la materialización de las necesidades y requerimientos en propuestas espaciales concretas, para facilitar su replicabilidad.

Por lo que respecta a la evaluación de impacto de las propuestas, ésta no se ha podido realizar según lo previsto. En primer lugar, las obras no se han finalizado dentro del período de realización de esta tesis. En segundo lugar, la crisis sanitaria ha retrasado aun más el proceso de implementación y ha impedido realizar visitas a las escuelas desde marzo de 2020 en adelante. Se ha podido realizar únicamente una observación durante la hora del patio, en una de las

escuelas, cuando las mejoras estaban parcialmente implementadas. Aunque a nivel científico los resultados de esta observación son poco relevantes, sí que nos ayudan a visualizar los posibles efectos de las transformaciones espaciales en clave coeducativa.

3.3.9. Acciones de difusión y sensibilización

Uno de los objetivos de esta IAP es promover el cambio social, a través de la difusión de las reflexiones, resultados y propuestas generadas a lo largo del proceso.

Para ello se han planteado distintas acciones de difusión, además de otras que han ido surgiendo durante el desarrollo de la investigación. A continuación se describen las más relevantes:

- **Producto audiovisual:** Se ha realizado un documento audiovisual en el que el alumnado de las diferentes escuelas explica sus experiencias sobre el proceso de investigación y las propuestas de transformación resultantes (Figura 26). El objetivo de este audiovisual es dar visibilidad al proceso y funciona como retorno a las personas participantes y a las familias que no pudieron participar en el proceso².
- **Guía metodológica:** se ha publicado un manual que recoge las técnicas utilizadas en esta IAP, además de otras que pueden ser complementarias. El proceso se explica de manera sencilla y didáctica con el objetivo de servir de referencia para otras comunidades educativas que se animen a poner en marcha un proyecto similar. Además, incluye criterios y recomendaciones para transformar los patios en clave de género. Esta guía, elaborada en coautoría con el equipo de arquitectas Equal Saree y prologada por la alcaldesa de Santa Coloma de Gramenet, se encuentra disponible para su libre descarga en catalán, español, inglés y griego, gracias a una campaña de microfinanciamiento que, además, sirvió como campaña de sensibilización sobre las desigualdades en el patio. También se ha publicado en papel en julio de 2019 y ya cuenta con alrededor de 400

² Se puede visualizar a través de este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=sNyWZ-JibM>

copias distribuidas (Figura 27).

- **Monográfico *Patios con una mirada feminista***: se ha publicado un monográfico en una revista de innovación educativa destinada principalmente a profesorado de primaria compuesto por cuatro artículos divulgativos, dos de ellos escritos en co-autoría con el equipo de arquitectas involucrado en la investigación, uno escrito por el director de una escuela participante en la IAP y, el último, por un grupo de maestras de una escuela que ha iniciado un proceso similar a raíz de los contenidos generados en esta investigación.



Figuras 26 y 27. Portada de la guía publicada por Pol·len Edicions (izquierda) y captura de pantalla del audiovisual de difusión filmado y editado por Cooperativa de Tècniques (derecha), 2019.

Además de estas acciones, se han realizado varias conferencias, seminarios y formaciones destinadas a las comunidades educativas y, en el ámbito académico, se han publicado varios artículos en revistas científicas.

3.3.10. Entrevistas a agentes clave en los casos de replicación de la metodología

Desde la puesta en circulación de la guía metodológica se han llevado a cabo diferentes experiencias de replicación del proceso de Investigación Acción Participativa en contextos diversos. En este trabajo se han seleccionado tres casos desarrollados en Grecia, Argentina y Euskadi, por representar una diversidad de realidades, de agentes impulsores del proyecto y de recursos que

me permiten validar la funcionalidad de la metodología en un amplio abanico de situaciones. Se han realizado entrevistas con las personas clave que han impulsado los proyectos en cada caso.

En Grecia, el caso tuvo lugar en Atenas, en la escuela número 45, impulsado por una arquitecta e investigadora doctoral en conjunto con la directora y una maestra de la escuela. Una vez finalizado el proceso para repensar el patio, Eva Grigoriadou, investigadora y arquitecta impulsora del proyecto, y Dimitra Gavana, maestra participante en el proyecto, contestaron a una entrevista por escrito. Las entrevistas se realizaron originalmente en inglés y han sido traducidas por la autora para incluirlas en este trabajo. Contenía las siguientes preguntas, algunas comunes y otras específicas para cada una de ellas.

PREGUNTAS COMUNES

¿Por qué decidiste impulsar/participar en un proyecto como este en Atenas?

¿Cuáles fueron los principales problemas que se detectaron en el patio de la escuela?

¿Qué tipo de propuestas hicieron los niños y niñas para mejorar el patio de la escuela?

¿Cómo mejorarías la metodología de análisis e intervención?

PREGUNTAS PARA LA INVESTIGADORA-ARQUITECTA

¿Qué agentes estuvieron implicados en el proceso: profesorado, familias, instituciones públicas?

¿Qué complicidades y resistencias encontraste durante el proceso con los diferentes agentes implicados?

¿Cómo adaptaste la metodología de análisis e intervención al contexto griego?

PREGUNTAS PARA LA MAESTRA

¿Por qué crees que es importante cambiar el patio de la escuela?

¿Se ha desarrollado alguna transformación física o acción simbólica después del proceso participativo?

¿Qué beneficios crees que ha tenido para el alumnado participar en este proceso? ¿Y qué te ha aportado como profesora?

El caso de Argentina se desarrolló en la provincia de Neuquén, concretamente en la escuela 336 de Neuquén capital. En este caso se realizó una reunión virtual con las funcionarias impulsoras del programa - que nombraron *Patios igualitarios*-, Romina Crozzoli y Daniela Torrisi, en la que éstas explicaron cómo fue desarrollado el proyecto y en qué las ayudó la metodología propuesta.

De igual manera, se programó una entrevista virtual con la arquitecta Miren Lantz que, junto al equipo de Hiritik At, desarrolla procesos participativos y proyectos de arquitectura para repensar los patios en clave coeducativa en Euskadi y que ha utilizado la metodología propuesta en varios casos.

4

4. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a lo largo de las diferentes etapas de la IAP, en las que han participado el alumnado, el profesorado, el personal no docente y las familias de cinco escuelas de Santa Coloma de Gramenet y el equipo de arquitectas encargadas de desarrollar el proyecto. También han hecho un seguimiento del proceso y participado puntualmente, especialmente en la etapa de desarrollo de propuestas, el personal técnico y político del ayuntamiento.

La comunidad educativa ha participado tanto en la recogida de información como en el análisis de datos y los resultados parciales se han compartido y debatido al final de cada fase. También se han realizado distintas acciones conjuntas de difusión del proceso y de los resultados. Todo ello ha sido indispensable como parte del proceso de cambio de mirada, uno de los objetivos principales de este trabajo.

Los resultados se organizan en seis apartados. En el primero, se presenta el análisis de varias entrevistas grupales con el profesorado, en las que tratamos de sacar a la luz las prácticas sexistas normalizadas y los estereotipos interiorizados. En el segundo apartado se ponen en relación las cualidades de los espacios y los usos según el género, a partir de diferentes técnicas de observación. En el tercer apartado se contrastan las percepciones del alumnado según el género y sus vivencias en el patio. En los apartados cuatro y cinco se describen, respectivamente, las estrategias de transformación generadas conjuntamente y las propuestas de diseño para materializarlas en el patio. En el último apartado se exponen las acciones de difusión llevadas a cabo y los impactos que hemos podido detectar.

4.1. Percepciones y creencias del profesorado

A lo largo de este trabajo se ha tratado de argumentar por qué el espacio es un agente educador y, al mismo tiempo, cómo la socialización de género influye en un uso diferenciado del espacio en función del sexo. El profesorado, en su función de transmitir conocimientos pero también valores y normas sociales, se erige como un agente clave en el camino hacia una educación espacial feminista.

Por este motivo, las primeras actividades participativas de esta Investigación Acción se realizaron con el profesorado. Consistieron en la realización de una actividad de auto-reflexión individual por parte de todo el profesorado de las escuelas que sirvió de preparación para las entrevistas grupales, que se realizaron con los claustros de cada una de las cinco escuelas. El principal objetivo de esta fase de la Investigación Acción fue promover la toma de conciencia del profesorado sobre los estereotipos de género y su impacto en el uso del espacio así como conocer sus opiniones y la capacidad para detectar desigualdades de género y poner en común las estrategias para prevenirlas. A continuación se detallan los principales temas abordados, recogiendo los diferentes matices y opiniones. Para proteger la identidad de las personas participantes, ya que algunos de los temas expuestos pueden ser comprometedores, las citas de las entrevistas no revelan la identidad del profesorado ni de qué escuela forman parte.

4.1.1. Ocupación, segregación y exclusión en el espacio

En todas las entrevistas realizadas ha sido central el tema de la diferente ocupación de espacio por parte de niños y niñas y de la segregación por género en los juegos. Tanto en las escuelas que tienen pista de fútbol, como en las que tienen pista de baloncesto, se reproduce el mismo patrón: un grupo con predominio de niños jugando en la pista y las niñas en los alrededores, paseando o hablando en pequeños grupos. La mayor parte del profesorado reconoce que el patio no ofrece espacios para las actividades que realizan las niñas, que quedan relegadas a los pocos bancos existentes o se quedan dentro

de la escuela, en los espacios donde pueden sentarse o pintar. A continuación se presentan distintos testimonios que lo ilustran:

Es que el deporte es el rey. Porque en la pista de los pequeños se pone segundo curso a jugar al fútbol, que además juegan con todas sus ganas y, claro, ya se comen todo el trozo de pista porque ya no se puede cruzar por allí. Son los reyes de ese trozo, ellos llegan y siempre tienen el mismo trozo de patio para ellos y sin que nadie se lo guarde. Entonces las niñas y los pequeños se quedan en la pérgola o delante de las pistas.

Maestra 1 de la Escuela A

Los grandes espacios están ocupados por la pelota, los rincones quedan para jugar a la cuerda.

Maestra 1 de la escuela B

Lo que observábamos era que toda la pista o la mejor parte del patio era ocupada por los niños jugando a fútbol. Podían jugar los tres cursos, se podían hacer tres o cuatro partidos simultáneos, entre ellos se entendían, todo lo que quieras. Pero allí no se podía meter nadie más. Las niñas estaban... Bueno, también jugaba alguna niña al fútbol, pero minoritarias.

Maestra 1 de la escuela E

Y por otro lado, eso, que el espacio determina a lo que hay que jugar. Tu vas al campo de baloncesto y si o si tienes que jugar a eso, o vas fuera. Y según cuáles actividades sean, están más vistas en niños que en niñas.

Maestro 1 de la escuela C

En uno de los claustros se generó un debate sobre los motivos que producen esta situación. Se discute sobre si los niños excluyen a las niñas en los deportes de equipo o si existe una falta de interés por parte de las niñas. Finalmente se concluye que *es un pez que se muerde la cola*: como no se sienten útiles ni valoradas, las niñas no encuentran motivación para participar en los deportes de equipo. A continuación se presenta este fragmento del debate en la escuela C:

Maestro 1C: Yo creo que al final, los niños acaban excluyendo a las niñas, porque ven que hay una diferencia de nivel, no son capaces de reflexionar y

de jugar juntos. Es muy difícil esto, pero como ven, porque existe, físicamente existe, creo que las rechazan [...]. Puede ser que los niños, puede ser que no quieran jugar con ellas. Y eso lo tendríamos que cuidar.

Maestra 1C: ¿Pero realmente no quieren jugar con ellas? ¿O a ellas tampoco les interesa?

Maestro 1C: No le pasan la pelota a las niñas.

Maestra 2C: No les pasan y la actitud era de si estaban hablando, dejad de hablar que estáis jugando un partido.

Maestro 1C: Saben que no están incluidas en el juego.

Maestra 1C: No juegan porque no les gusta, no les motiva.

Maestra 3C: O es al revés. Porque no me la pasan, y tampoco voy a ser útil, no estoy motivada para jugar.

En cambio, en los espacios sin un uso determinado, como las zonas de tierra o los areneros, encuentran que se desarrolla un juego más mixto, más compartido entre niñas y niños. En algunos centros, como en la escuela E, ya han tomado medidas para disminuir estas desigualdades en el uso del espacio. Hace cinco años que han dejado de utilizar pelotas durante el recreo y los resultados han sido positivos, como explica una de las docentes:

Entonces se planteó eso, que estaban arrinconadas en el cobertizo, estaban arrinconadas donde podían. Y nos planteamos poner dos días de juegos de parchís, de juegos tradicionales diferentes, cuerdas, peonzas... Y los tres días que quedaban continuamos con la pelota, continuaban haciendo fútbol, repartido, un día cuarto, un día quinto y un día sexto. Y vimos que seguía igual. Estos días conflictos varios, las niñas volvían a estar relegadas, etc. Y al final empezamos un nuevo curso y dijimos, sacamos la pelota este trimestre. Y la sacamos. Y al principio si que preguntaban por la pelota. Pero luego nunca más. Y eso que hemos ido observando, es que hay días que seguimos bajando juegos, un par de días a la semana, pero el resto de días han empezado a jugar juntos. Los niños y las niñas, del mismo nivel o de la misma clase juegan, no todos, hay grupitos y todo lo que quieras, pero si que los ves corriendo, pillándose, hablando, sentados... juntos. Cosa que antes era muy difícil de ver.

Maestra 2 de la escuela E

En general, existe una conciencia de las desigualdades en la ocupación del

espacio y una voluntad de erradicarlas, pero también hay que reconocer que siguen existiendo algunas voces, aunque minoritarias, que han expresado durante la entrevista su falta de conocimiento sobre la estructura patriarcal, los roles de género y su impacto en los comportamientos diferenciados. Algunas personas han expresado que, según su punto de vista, todo el mundo tiene su lugar en el patio, que todos los niños y niñas pueden escoger con libertad a qué quieren jugar y que existe una tendencia actualmente a criminalizar el fútbol.

En mi investigación realizada en el curso 2014-15 en una escuela de Granollers, en una actividad similar, el profesorado destacó la relación entre la dominación en el juego (espacio social o simbólico) y la dominación del espacio (físico), visibilizando la ocupación del patio por el fútbol y la pelota y la segregación del alumnado en juegos masculinos y femeninos. Como consecuencia, explicaban que las niñas desarrollaban actividades más estáticas que los niños durante el recreo y que ocupan mucho menos espacio (Saldaña, 2015).

4.1.2. Estereotipos, naturalización de las diferencias y representatividad social

Encontramos diferentes grados de conciencia de las desigualdades dependiendo del centro. En dos de los cinco centros el profesorado no reconoce que las desigualdades en los juegos tienen que ver con cuestiones de género. En cambio, sí reconocen más fácilmente que existen desigualdades por edad. Encontramos las naturalizaciones detectadas en múltiples estudios (Graña, 2006; Santos, 2010; Carreras, 2011; Saldaña, 2015) en las que se asigna a las niñas un carácter más tranquilo, una tendencia a hablar o pasear y el rechazo hacia los juegos con pelota. En este discurso existe poca o ninguna reflexión sobre los roles de género y la socialización sexista. También detectamos un caso en el que una profesora visibiliza más las opiniones de los niños que de las niñas de su clase. Cuando se pregunta sobre las preferencias en el juego, ella expone que el juego favorito de su curso es el fútbol. Cuando se le pregunta si este es también el juego preferido de las niñas contesta *“el de las niñas no, pero el de la mayoría sí”*. Este ejemplo nos hace pensar en la universalización del sujeto masculino. Esta homogeneización de las opiniones, deseos y vivencias bajo el patrón masculino dominante es lo que denominamos androcentrismo.

En otra escuela, en cambio, esta cuestión genera un debate intenso sobre cómo se incita a los niños y niñas a jugar a determinados juegos o si se trata de una motivación natural. Por ejemplo, se comenta que en educación física cuando hay una propuesta deportiva los niños están entusiasmados y las niñas son más reacias. Varias personas del profesorado responden. Una argumenta que esto tiene que ver con las actividades extraescolares, ya que los niños se apuntan a deportes y las niñas a baile. Esto hace que haya una diferencia de niveles en el conocimiento de los deportes en educación física. Otra comenta que también hay una falta de referentes femeninos en el mundo del deporte. La falta de referentes femeninos aparece en las entrevistas de varias escuelas.

Lo que ven en la tele es el fútbol y siempre con referencia masculina. El fútbol es un espectáculo, no es solo jugarlo sino también mirarlo. El fútbol femenino no existe en los medios de comunicación. Hay un problema de representatividad y de referencia.

Maestra 1 de la escuela D

Otra cuestión que rescatamos de la cita anterior es que, en una profesión feminizada como la de maestra, los hombres siguen llevándose el reconocimiento. Reconocen que es una cuestión educativa, que desde pequeñas y pequeños se les enseña qué les tiene que gustar, a qué tienen que jugar, cómo se tienen que vestir. Se habla sobre el papel de la familia y de cómo la escuela puede intervenir para romper los estereotipos.

En carnaval, un niño se quiere disfrazar de princesa, pero los padres no quieren. Puede que el niño esté preparado para vestirse de princesa, que le de igual la mirada de los demás, pero los padres no están preparados. En la escuela nos estamos preparando para que aquí, al menos, se pueda disfrazar de princesa.

Maestra 4 de la escuela C

En relación a este tema, el profesorado de la escuela de Granollers expresó que los niños, generalmente, rechazan jugar a juegos considerados femeninos y, en cambio, a las niñas no las dejan jugar en los juegos considerados masculinos (Saldaña, 2015). Esto significa que existe una desvalorización de aquello considerado femenino y también una minusvaloración de las capacidades de

las niñas para desarrollar aquellas actividades asignadas a la masculinidad.

La socialización de género también se traslada al tipo de actividades desarrolladas en el tiempo libre y al uso del espacio público durante la infancia. En una investigación realizada en España y México (2011) por el Grupo de Investigación de Geografía y Género de la Universidad Autónoma de Barcelona, Mireia Baylina, Anna Ortiz y María Prats concluyen que, para el caso de España, las actividades que realizan las niñas fuera del horario escolar están más diversificadas y abarcan una mayor variedad de juegos, siendo tanto sedentarias como activas, tanto interiores como exteriores, tanto individuales como grupales. Mientras que para los niños, la popularidad del fútbol como actividad principal tiende a eclipsar las oportunidades para otras actividades alternativas. El fútbol es la actividad masculina por excelencia, con muy pocas niñas participando, mientras que bailar en sus diversas variaciones es la principal actividad femenina, en la que, en el caso de dicho estudio, ningún niño participa. Igual que en el mundo adulto, es más probable que las niñas participen en los juegos masculinos que los niños se unan a actividades que están claramente clasificadas como para niñas. Según describen las autoras, la brecha de género entre los tipos de juego que desarrollan niños y niñas es sorprendente, una diferencia que persiste a pesar de los esfuerzos del personal docente para fomentar la educación no sexista que no alcanza los resultados deseables. Con esta afirmación también ponen de relieve su creencia en que el tipo de actividades que eligen las criaturas en su tiempo libre está íntimamente relacionado con la educación que reciben en la escuela.

Por último, el profesorado de una de las escuelas de Santa Coloma reivindica su trabajo en relación a la coeducación y a la neutralización de las desigualdades. Algunas de las estrategias que resaltan son el uso del lenguaje inclusivo en las aulas y el esfuerzo por deconstruir los estereotipos transmitidos en las familias y en la sociedad en general.

Como observaciones generales desde mi posición como investigadora, el profesorado parte de una cosmovisión androcéntrica de la realidad, donde lo femenino se entiende como diferencia respecto de lo masculino, que se interpreta como la norma. Los esfuerzos del profesorado se enfocan en integrar a las niñas en el mundo masculino, por ejemplo que puedan jugar a fútbol, pero no en potenciar y dar visibilidad a sus habilidades e intereses así como

tampoco en fomentar las actividades actualmente feminizadas entre los niños.

En mi trabajo de Investigación Acción en Granollers, pude comprobar como se repetían estos patrones (Saldaña, 2015). A partir de entrevistas individuales y grupales con el claustro, conocí como el profesorado era capaz de detectar las situaciones de jerarquía y violencia pero, sin embargo, y a pesar de reconocer que existían diferencias entre niños y niñas, tendían a ocultar y/o negar la influencia del género en las desigualdades. La mayor parte del tiempo de gestión lo dedicaban a resolver los conflictos entre niños, ya que eran los que presentaban más agresividad y violencia física. Los estereotipos sexistas más frecuentes aparecían en relación a las cualidades físicas o psíquicas de los niños y las niñas, que se construían en base a las dicotomías fuerza/fragilidad, agresividad/tranquilidad, explícito/implícito, impulso/control. El profesorado naturalizaba estas diferencias justificando la violencia física ejercida por los niños y atribuyendo a las niñas una mayor capacidad para la manipulación psicológica. Algunos hechos relacionados con el espacio, como las diferencias en la ocupación y el uso del patio, también se presentaban como consecuencias derivadas de estas tendencias *naturales*. De este modo se invisibilizan otros tipos de situaciones de desigualdad que no implican violencia física o todas aquellas situaciones de desigualdad que no generan conflictos visibles debido a que son socialmente aceptadas o asumidas como inevitables.

Pero los estereotipos y la jerarquía de géneros también afecta a las relaciones entre el profesorado. Si nos fijamos en los equipos docentes de las escuelas participantes en este estudio, la proporción de maestros es solamente del 10% frente al 90% de maestras. En cambio, de las 5 escuelas participantes, dos de ellas cuentan con directores hombres. Aquí la proporción equivale al 40% de ocupación del cargo de director por hombres frente a un 60% de mujeres. De esto podemos deducir que, de los pocos varones que se dedican a la enseñanza infantil y primaria, muchos de ellos ocupan los cargos superiores, contrastando con la gran mayoría de mujeres que se dedican a esta profesión (Díez, 2004; García-Gómez, 2006; Muñoz-Repiso, 2003; Padilla-Carmona y Martínez-García, 2013). También son los que se suelen llevar los reconocimientos por las tareas, como destaca una maestra:

Cuidado, hay disciplinas en las cuales hay más mujeres que hombres, pero después quien tiene el reconocimiento son hombres. En esta sala

(se refiere al claustro de profesorado), somos mayoría de mujeres pero después ¿quién gana el premio del maestro del año? Somos más mujeres y siempre ganan hombres ¿qué está pasando? Las mujeres tenemos que hacer el doble que los otros.

Maestra 5 de la escuela C

Si nos fijamos en el personal no docente -limpiadoras, cocineras o monitoras- también observamos que estos puestos, considerados de menor categoría y peor remunerados, están ocupados en su gran mayoría por mujeres (Juliano, 1998). Estos ejemplos nos ponen sobre aviso de que las desigualdades de género y los roles jerárquicos están todavía muy normalizados en nuestra sociedad y se transmiten a través del currículum oculto, asumiéndose de manera inconsciente desde la infancia.

4.1.3. Diversidad y conflictos en el juego

Cuando se habla de conflictos, en seguida aparece la pelota como elemento central. También se habla de las pistas y de los espacios donde se concentran mayoritariamente niños, que se identifican con una mayor agresividad. En diferentes estudios realizados en escuelas de la provincia de Barcelona se identifica el fútbol como la principal fuente de de conflictos y peleas durante el recreo (Saldaña, 2015; Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, 2020).

Uno de los factores identificados como clave en relación a los conflictos es la cantidad de espacio disponible. El profesorado defiende que los conflictos dependen mucho de que cada criatura pueda encontrar su espacio y de la superficie disponible para cada una. Cuando hay poco espacio, dicen, los conflictos territoriales se agudizan. En la investigación desarrollada en Granollers, el profesorado explica que los conflictos más visibles son los que ocurren entre niños y que, por eso, el tiempo destinado a solucionarlos es mayor que el destinado a solucionar conflictos entre niñas o entre niños y niñas (Saldaña, 2015).

En relación a la diversidad de juegos que se desarrollan en el patio, se habla de dos temas principalmente. Por un lado, las preferencias del alumnado y, por otro, la

capacidad del patio, sus elementos y configuración, para ofrecer posibilidades de juego diversas. Por lo que respecta al alumnado se comenta que, a medida que crecen, las diferencias por género en los juegos se hacen más visibles. Contrastando con el ciclo de educación infantil, donde se consideran que los juegos y las relaciones son más igualitarias. En primaria las relaciones entre el alumnado y el tipo de juegos que desarrollan cambian. Esta idea aparece en dos de las cinco escuelas. Varias veces se dice que, cuando crecen, los niños disminuyen su abanico de juegos debido a la centralidad del fútbol. Las niñas, en cambio, siguen desarrollando una mayor variedad de actividades. Como hemos visto, otros estudios también detectan esta diferencia entre géneros, trasladada al uso del tiempo en el espacio público fuera del horario escolar (Baylina et al., 2011).

El profesorado ha observado que los niños y niñas tienen necesidad de desarrollar otras actividades además de las que ofrece el diseño del patio. En varias ocasiones el profesorado de las diferentes escuelas expone sus estrategias para fomentar la diversidad de juegos. En una de las escuelas explican que el alumnado busca lugares para trepar aunque el espacio no está preparado para ello y que, cuando había juegos pintados en el suelo, también se utilizaban para jugar. En otra escuela, por el contrario, los juegos pintados en el suelo no dieron buen resultado, según argumentan, porque eran juegos tradicionales de otro tiempo y el alumnado no mostró interés. Una de las cuestiones que se plantean es que para que los niños y niñas puedan jugar primero tienen que conocer los juegos. Una de las escuelas explica su experiencia de que, al introducir nuevos elementos de juego pequeños y de uso individual, éstos se perdían, se generaban peleas por no haber suficientes para todo el alumnado, entre otros problemas. Se pone de relieve la cuestión del tamaño de los elementos de juego y de la necesidad de hacer un trabajo educativo paralelo a la introducción nuevos elementos de juego en el patio. En una de las escuelas, comentan que el alumnado puede decidir sobre los nuevos materiales a través de la asamblea. También consideran que la diversificación de los juegos y la supresión de la pelota ha sido un éxito para el funcionamiento del patio.

El tipo de pavimentación del suelo también influye en el tipo de actividades. Se expone que, cuando el pavimento es blando, por ejemplo arena o tierra poco compacta, no se juega a pelota sino a otras cosas. También se destaca que,

por la forma en que son diseñados los patios escolares y los elementos que los conforman se ha perdido la capacidad de improvisar, de *jugar con un palo y una piedra*.

En la misma actividad con el profesorado de Granollers, se describe que cualidades como la diversidad y la flexibilidad en el espacio son beneficiosas para un uso más igualitario ya que dan pie más juegos. Destacan los pocos elementos para el juego imaginativo o creativo y que los elementos que simbólicamente hacen referencia a actividades masculinizadas o feminizadas (por ejemplo, porterías o cocinitas) facilitan que se produzca un uso desigual del espacio.

4.2. Características, usos y apropiación del espacio

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en las actividades relativas a la observación del patio dentro del bloque de Análisis participativo: *Características del patio* y *Sectorización y segregación*. Estas actividades se realizaron en las cinco escuelas a lo largo del mes de febrero de 2018. A partir de la observación directa, el profesorado, el alumnado y, en algunos casos, las familias y el personal no docente, dieron respuesta a la guía de preguntas facilitadas previamente en relación a los parámetros de investigación: diversidad, flexibilidad, relación, confort y representatividad. Las observaciones nos permiten analizar cómo estas cualidades del espacio se relacionan con la ocupación del mismo por parte de las criaturas en función de su género.

4.2.1. Cualidades y usos de los espacios de juego

A nivel de configuración general del patio y de la distribución de los usos, los parámetros identificados por el profesorado como más relevantes son la **diversidad** y la **flexibilidad** de los espacios. La diversidad quedó definida como la variedad de elementos y espacios y de sus características así como la flexibilidad de los elementos y los espacios es lo que permite dar cabida a un mayor número de usos y actividades, adaptándose a las formas de juego de diferentes personas y pudiendo modificarse según las necesidades, sin priorizar un uso o actividad sobre otra. Un espacio flexible permite ser modificado a lo largo del tiempo, adaptándose a los cambios de las personas que lo habitan. Un espacio poco flexible no se adapta a actividades y usos diferentes, anclando el espacio a uno o unos pocos usos específicos en detrimento de los otros.

Por un lado, las escuelas con patios de mayor tamaño se identifican como aventajadas a la hora de poder crear diferentes ambientes. El profesorado considera que una mayor diversidad de espacios permitiría una diversificación de usos y un reparto más equitativo del espacio. Sin embargo, esta posibilidad no se explota en la mayoría de casos, ya que la mayor parte del espacio disponible está ocupado por las pistas deportivas. Lo mismo ocurre con la flexibilidad y la polivalencia de los espacios. Debido a que son superficies lisas y sin obstáculos, podrían permitir multiplicidad de usos pero, sin embargo, los trazos pintados en el suelo y los elementos como porterías o canastas se asocian a un juego

específico y limitan las opciones de simultaneidad y variabilidad de actividades. Este es el caso de las escuelas Fray Luis de León y Jaume Salvatella donde, por otro lado, se ha identificado falta de espacios para la interacción social (hablar, espacios de espera para las familias) o las actividades tranquilas (leer). En la escuela Fray Luís de León han identificado, a partir de las observaciones, que la distribución actual del patio es problemática debido a que gran parte de la superficie disponible está ocupada por las pistas de deporte. Consideran que crea desigualdades porque no todos los niños y niñas juegan a estos deportes durante el recreo y, además, el resto recibe golpes de pelota porque las pistas no están protegidas con redes u otros elementos (Figura 28).



Figura 28. Niñas sentadas en la periferia de las pistas durante el tiempo de patio, 2018. Elaboración propia.

A partir de las observaciones, el profesorado de la escuela Jaume Salvatella identifica en su patio unos usos muy rígidos, destacando que sólo hay una actividad principal, el fútbol, situada en el sector donde se concentra más alumnado de género masculino (Figura 29).

En la escuela Miguel de Unamuno también se observa que la zona central es la que agrupa el mayor número de personas durante el recreo y donde hay más movimiento y actividades. Esta zona coincide con la pista de baloncesto pero en el patio ya no se utilizan pelotas por lo que se juega a otras cosas. La zona porticada de acceso al edificio se utiliza como espacio de juego simbólico, con materiales que se facilitan durante el recreo. Sin embargo, no existen espacios

habilitados para el descanso o la espera de las familias ni zonas delimitadas con pavimentos, texturas o colores diversos. Las personas que han realizado las observaciones destacan, por un lado, que es un patio flexible en el que celebran fiestas y que se utiliza para actividades deportivas fuera del horario lectivo. Esto es posible gracias a que los espacios son grandes y sin obstáculos. Estas mismas características, por otro lado, son descritas por el profesorado como poco estimulantes para el juego (Figura 30).



Figura 29. Presencia exclusivamente masculina en la pista de fútbol, 2018. Elaboración propia.



Figura 30. Espacio que se utiliza polifuncionalmente, 2018. Elaboración propia.

A partir de las observaciones realizadas en una escuela de Granollers, se dedujo que cuando los espacios son polivalentes y no contienen elementos asociados a una actividad concreta la presencia de niños y niñas es más equilibrada. Los elementos fijos y monofuncionales favorecen la segregación de los espacios por género, ya que son referencias para el juego o pasan a formar parte del mismo, favoreciendo juegos más estereotipados (Saldaña, 2015).

Las escuelas con patios más pequeños y con una configuración más segregada de los espacios, como son los casos de Lluís Millet y Mercè Rodoreda, observan una mayor diversidad en las cualidades de los diferentes espacios (diferentes dimensiones, variación de pavimentos, espacios cubiertos y descubiertos).

En cuanto a la flexibilidad, la identifican asociada a la multiplicidad de actividades que se desarrollan simultáneamente en un espacio y no tanto a la variabilidad de las actividades a lo largo del tiempo. En la escuela Mercè Rodoreda el mayor condicionante es la posición central de la pista de fútbol, que tiene posición de rótula entre los diferentes sectores del patio y obliga a cruzarla para desplazarse de uno a otro. Este mismo factor afecta a la interrelación entre los diferentes espacios del patio.

Los indicadores de **interrelación** son los relacionados con la visibilidad, la accesibilidad y la proximidad entre los espacios y los elementos del patio y su entorno. Respecto a la interrelación del patio con el entorno y entre sus distintas zonas se observan diferentes incidencias. En la escuela Fray Luís de León se detecta una visibilidad muy deficiente y muy poca comunicación con el espacio público exterior. Se percibe como un patio cerrado, rodeado de edificios y con muros internos que dificultan la visibilidad entre los diferentes ambientes. En la escuela Jaume Salvatella se observan largas distancias y recorridos poco eficientes. Los diferentes servicios: la fuente, las pistas y los diferentes espacios de juego, están muy alejados entre sí. Por otro lado, hay barreras arquitectónicas (escaleras, muros, vallas, desniveles) y la visibilidad entre las diferentes zonas del patio es imposible. El profesorado y el personal no docente piensa que estas barreras influyen en la segregación de las actividades por sectores.

A partir de las observaciones del patio las diferentes escuelas identifican

deficiencias en el **confort** y la habitabilidad del patio. El confort tiene que ver con la sensación de bienestar, la satisfacción de las necesidades y la percepción de seguridad en el entorno.

Las carencias se identifican sobre todo en el tipo de pavimentos (demasiado duro, resbaladizo, abrasivo) y en las condiciones de los espacios para actividades tranquilas: no hay espacios silenciosos ni protegidos de los pelotazos. En la escuela Mercè Rodoreda las personas participantes en las observaciones destacan que el poco acondicionamiento de los espacios periféricos o para actividades diversas contrasta con las condiciones de las zonas de deportes en equipo, que siempre son los espacios más equipados del patio. Todos los centros que cuentan con espacios exteriores cubiertos aprecian su funcionalidad, ya que facilita el uso del patio en los meses de más calor y en los días de lluvia. Los espacios exteriores cubiertos eran una de las constantes en las innovaciones que promovió la Institución Libre de Enseñanza en los edificios educativos alrededor de la década de 1920, como se describe en el marco teórico. Volviendo al caso que nos ocupa, también se detectó en las actividades de observación una gran falta de árboles, plantas y espacios verdes en general.

En la escuela Jaume Salvatella se detectó que la iluminación entre los edificios es insuficiente cuando ha anochecido. Aunque no son horas lectivas, hay otras personas trabajando en el centro y han recogido quejas del servicio de limpieza que advierte de peligro de caídas. La falta de iluminación crea percepción de inseguridad en diferentes espacios del centro: los pasillos de ciclo inicial, el acceso al recinto escolar, las pistas centrales del patio, el pasillo y la rampa de acceso al edificio de educación infantil.

4.2.2. Apropiación de los espacios según el género

Por último, a partir de las observaciones se analizan cuestiones relativas a las **desigualdades de género en el uso de los espacios** y a la **representatividad** real y simbólica por géneros tanto en el alumnado como en el profesorado. En todas las escuelas se identifican desigualdades en estos aspectos.

En la escuela Jaume Salvatella llegan a la conclusión, a partir de las

observaciones, de que la representatividad de las actividades no es equilibrada ya que los únicos espacios con usos prefijados son las pistas de deportes, utilizadas mayoritariamente por niños. Además, han observado que los niños acceden a todos los sectores, en cambio las niñas no acceden generalmente a los sectores donde se juega a fútbol, que son las pistas, siendo este además el espacio más grande del patio. La dificultad que tienen las niñas para acceder a los espacios más valorados se traslada a diferentes ámbitos de la vida, en el plano social y simbólico (Spain, 1992; Novas, 2018; Campana, 2019).

En la escuela Lluís Millet también identifican la pista deportiva como el único espacio de uso no mixto del patio, utilizado únicamente por niños. Este sector es donde la densidad de personas es menor, es decir, pocas personas de género masculino ocupan mucha cantidad de espacio. En la escuela Mercè Rodoreda también identifican segregación por géneros en las actividades y en los espacios, destacando que las actividades realizadas por niñas se sitúan mayoritariamente en espacios periféricos (Figura 31). En la escuela Miguel de Unamuno, las personas que realizaron las observaciones llegan a la conclusión de que la segregación por géneros no depende del espacio sino del tipo de actividad que se realiza. Por ejemplo, en la pista central se observa una ocupación mixta cuando se desarrollan actividades motrices de media o baja intensidad y una ocupación mayoritariamente masculina cuando se desarrollan actividades de alta intensidad motriz.



Figura 31. Grupos de niñas en espacios periféricos y rincones del patio, 2018. Elaboración propia.

Mireia Baylina, Anna Ortiz y Maria Prats (2011) comparan en su investigación dos casos de estudio de España y México para demostrar cómo los patrones de conducta descritos anteriormente se trasladan al uso del espacio público

durante la infancia. En ambos casos, las niñas tienen más restringido el desplazamiento y la permanencia en los espacios urbanos que los niños. Por ejemplo, son las que más veces responden que no las dejan ir solas a jugar fuera de casa o las que especifican que solo pueden salir solas durante las horas de luz. También tienden a ir a menos solas a la escuela que los niños. En esta última cuestión, la imposición de los roles de género también se refleja en las personas acompañantes, que son mayoritariamente madres. Otras investigaciones empíricas sobre el uso de los espacios de juego en función del género, realizadas en la ciudad de Amsterdam, muestran que la presencia de niñas es menor que la de niños así como el tiempo que pasan en el espacio público y la cantidad de espacio que utilizan para jugar (Karsten, 2011).

Respecto al profesorado, el número de mujeres en los turnos de patio es muy superior al de hombres, debido a la proporción de mujeres en los equipos docentes, pero consideran que la intervención es igualitaria. Según el profesorado, el género de la persona referente no implica diferencias de comportamiento en el alumnado. Reconocen, sin embargo, que la representación de los diferentes géneros en los murales e imágenes de la escuela no es igualitaria, las representaciones masculinas son las mayoritarias, ya que tiende a utilizarse como sujeto estándar.

En mi investigación en una escuela de Granollers pude observar, contrariamente a lo que afirma el profesorado de Santa Coloma, que las maestras interaccionaban más con el alumnado durante el tiempo de patio, participaban más en los juegos (generalmente en los juegos de las niñas) e intervenían más en la resolución de conflictos que sus compañeros varones (Saldaña, 2015).

Como conclusiones generales sobre las actividades de observación, el profesorado de varias escuelas reconoció de ayuda las técnicas propuestas para hacer un análisis minucioso de las características del patio y poder identificar fortalezas y debilidades a nivel espacial. En tres de las escuelas participantes, el profesorado ha destacado las apreciaciones del alumnado y su capacidad para reflexionar e identificar las problemáticas del patio.

La flexibilidad y la diversidad son las cualidades más valoradas por la comunidad educativa a la hora de conseguir un uso más igualitario del

espacio. Las identifican, por un lado, con las posibilidades para crear ambientes con diferentes características y, por otro, con la polivalencia y la multiplicidad de actividades que permite desarrollar un mismo espacio. La diversidad de espacios y elementos beneficia a las personas que no ocupan los espacios principales donde se desarrollan las actividades dominantes, potenciando la realización de actividades simultáneas e impidiendo la monopolización del espacio por uno o pocos usos dominantes.

A nivel general, observamos que se reproduce el denominado comportamiento territorial (Weisman, 1994), relacionado con la diferente educación espacial que reciben niños y niñas. Este comportamiento pone en relación el estatus social de una persona con el espacio que ocupa y despliega estrategias de control y defensa del espacio propio y de ocupación del espacio de las demás personas. Un ejemplo muy claro es la ocupación de las pistas deportivas por niños y las dificultades que tienen las niñas para acceder a este espacio, el más grande y el mejor situado de todo el patio. Otros estudios también confirman que los niños suelen jugar siempre al mismo juego y en el mismo espacio, creando una relación de monofuncionalidad espacial. Esta ocupación clara y constante del espacio hace que se haga difícil realizar otras actividades que no sean la establecida como dominante. Las niñas, en cambio, cambian más de actividad durante el tiempo de recreo y transitan diferentes espacios del patio, desplazándose con mayor frecuencia. De esta manera, sus posibilidades de apropiación del espacio están más limitadas (Saldaña, 2015).

4.3. Percepciones y vivencias del alumnado

Las actividades de análisis de las percepciones aportan información complementaria a las observaciones para el análisis socioespacial, ya que permiten recoger aquellos aspectos más subjetivos de las experiencias del alumnado en el patio.

A través de técnicas mixtas en las que se combinaron recursos visuales (dibujo, fotografías) con palabras y/o pequeños textos descriptivos y la posterior reflexión oral, el alumnado pudo expresar sus vivencias más cómodamente a través del uso de recursos con los que están familiarizados en la cotidianidad de la escuela. En este caso, las técnicas de expresión gráfica han permitido reafirmar, de manera intensificada, las desigualdades de género detectadas durante las observaciones del patio. El profesorado guió las actividades de representación gráfica y escrita y el posterior debate en cada aula.

4.3.1. Dicotomías espaciales: privilegios y malestares

Como hechos destacados de las actividades basadas en las percepciones llama la atención la diferencia por géneros en las representaciones del patio. Hay una división clara entre la pista de fútbol y el resto de espacios del patio y este hecho se agudiza con la edad del alumnado. Muchos niños valoran positivamente las pistas de fútbol, contrariamente de las niñas, que las valoran negativamente. Las niñas se auto-representan en los dibujos utilizando las zonas con bancos o estructuras de juego o jugando con elementos temporales. También dibujan más árboles y naturaleza en sus representaciones. Los niños se auto-representan en las pistas deportivas, mayoritariamente jugando a fútbol.

En las representaciones de las escuelas con patios más grandes y diversos, como Jaume Salvatella, aparecen varios espacios con cualidades y actividades diferentes. El alumnado valora positivamente el tamaño grande del patio y los elementos de juego no permanentes, como las cuerdas y las gomas. Las pelotas y los días sin pelota son valorados tanto positiva como negativamente por el alumnado según su género: los niños valoran los juegos con pelota mientras que las niñas prefieren los días sin pelota. En la escuela Fray Luis de León, el

alumnado de menor edad identifica sobre todo conflictos con el material de juego no permanente, cuando es de uso individual o no hay suficiente para que todos y todas puedan jugar. Se sienten mal cuando los compañeros/as “*más grandes y fuertes*” no les dejan utilizar las estructuras de juego y las casitas, ocupan el espacio o rompen sus materiales. En general se valora como aspecto positivo del patio la **diversidad** y la **flexibilidad** de los espacios y de las opciones de juego.

Muchos aspectos identificados como negativos en las representaciones y en los debates tienen que ver con las condiciones de **confort** y habitabilidad. En las escuelas Fray Luis de León y Jaume Salvatella se identifican como espacios de malestar los baños, por estar sucios y rotos. Otras situaciones agravan esta sensación como, por ejemplo, que otras personas les abran las puertas mientras los utilizan y que no haya papel higiénico. Esta situación es mayoritariamente relatada por las niñas.

También genera malestar el mal estado de diferentes partes del patio (los hoyos y el pavimento resbaladizo, la mala calidad de la arena del arenero, el mobiliario viejo o roto) y los elementos que dificultan la accesibilidad, por ejemplo, la existencia de escaleras que dificultan la circulación entre los diferentes sectores del patio en las escuelas Jaume Salvatella y Miguel de Unamuno. Los espacios demasiado ruidosos, como pueden ser las zonas porticadas con reverberación, impiden hacer actividades tranquilas.

La **representatividad** de niños y niñas es muy poco igualitaria en las representaciones vivenciales. En la escuela Mercè Rodoreda el fútbol y la pelota son representados en los dibujos con valoraciones opuestas. Los dibujos muestran una representación dicotómica entre la pista deportiva y otros espacios, llegando varias personas a dividir los dibujos en dos partes diferenciadas (Figura 32).

El fútbol se muestra como elemento positivo, relacionado con la competición (ganadores/perdedores) y utilizado para auto-representarse en los dibujos de algunos niños. Algunos niños, además, refuerzan esta idea escribiendo en sus redacciones que jugar a fútbol les hace sentir bien (Figura 33). Otros niños señalan que se sienten mal cuando no cumplen las expectativas de sus compañeros en el juego y se quejan porque los compañeros les gritan cuando

no hacen un buen partido.

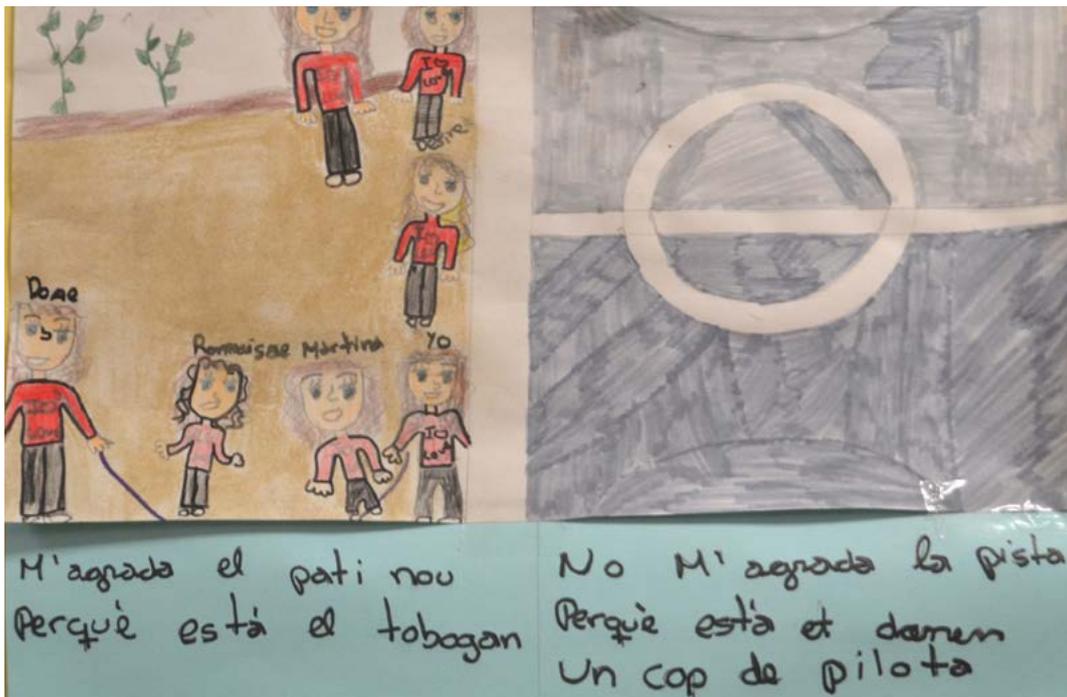


Figura 32. Representación de una alumna de la escuela Mercè Rodoreda, 2018. Elaboración propia.



Figura 33. Auto-representación de un niño, 2018. Elaboración propia.

Contrariamente, el fútbol se muestra como causante de molestias, sobre todo en las representaciones de las niñas (exclusión, golpes con la pelota). Varias

niñas de la escuela Jaume Salvatella han explicado durante el debate que no les gusta el fútbol ni la concentración de niños en las pistas y les molesta el tipo de juego “tan duro”. Señalan que los niños “en las pistas se vuelven locos” refiriéndose a su comportamiento extremadamente competitivo en el juego (Figura 34).



Figura 34. Auto-representación de una niña, 2018. Elaboración propia.

Las niñas se auto-representan charlando con sus amigas en los bancos, saltando a la cuerda o en espacios con elementos de juego diversos. Una alumna escribe que le hace sentir mal ver a personas que están solas durante el recreo, siendo la única persona que describe su malestar en relación a otras personas. Breuse (1972) señala que desde la infancia a los hombres se les atribuye cualidades de valor, carácter, estabilidad emotiva, dinamismo y dominación, en cambio, de pasividad, emotividad, sumisión e inestabilidad a las mujeres, contribuyendo a establecer una desigualdad profundamente arraigada.

En la escuela Fray Luis de León la mayoría de conflictos y desigualdades se identifican alrededor del fútbol, por ejemplo, peleas por utilizar el espacio que se monopoliza por un grupo de personas y golpes con la pelota. El profesorado que coordinó este bloque de actividades llegó a la conclusión que los niños se auto-representan jugando sobre todo a fútbol en las pistas y las niñas desarrollando juego simbólico, en los bancos y en las estructuras de juego asignadas a ciclo

infantil (Figura 35).

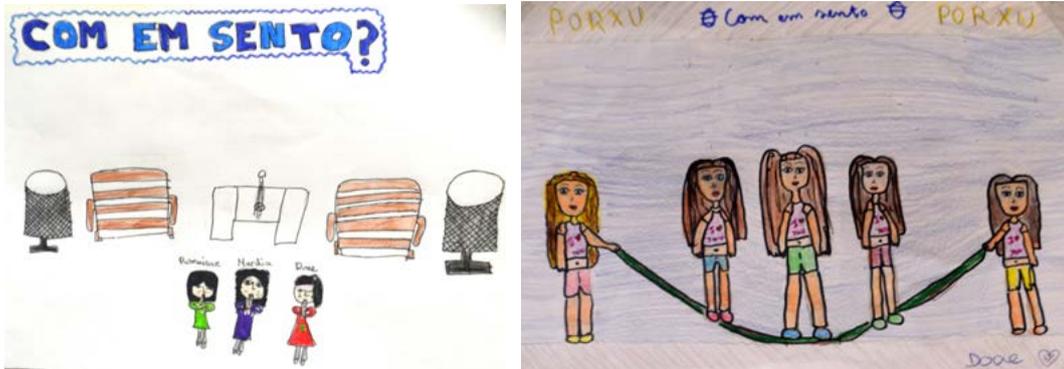


Figura 35. Representaciones de alumnas, 2018. Elaboración propia.

El profesorado añade al análisis del alumando que los niños se pelean más que la niñas, que los niños juegan a cosas más activas aunque algunas niñas también quieren jugar y que algunos niños se sienten excluidos de los *juegos de niñas* (Figura 36).

<p>D Diversitat</p> <p>1. Es representen activitats diverses? Es representen més de 3 activitats?</p> <p>2. Són activitats variades (joc motriu d'alta i baixa intensitat, joc simbòlic, etc.)?</p> <p>3. Apareixen més de 3 elements diferents?</p> <p>4. Tots els elements tenen un protagonisme similar?</p> <p>5. Apareixen espais recollits i/o de descans?</p> <p>6. Apareixen diferents paviments, textures i colors?</p>	<p>SI / NO</p>
<p>F Flexibilitat</p> <p>7. Es representen activitats i usos diferents realitzant-se de manera simultània?</p>	<p>SI / NO</p>
<p>I Interrelació</p> <p>8. Els elements que s'utilitzen per delimitar els espais (tanques, edificis, murs, etc.) són permeables i permeten la visibilitat?</p> <p>9. Els elements per accedir d'un espai a un altre (escales, rampes, portes, etc.) permeten el pas de totes les persones independentment de les seves capacitats?</p>	<p>SI / NO</p> <p>SI / NO</p>
<p>C Confort</p> <p>10. Es representen elements relacionats amb el clima: sol, ombra, pluja, ...?</p> <p>11. Es representen elements relacionats amb les necessitats bàsiques: aigua, lavabos...?</p> <p>12. Apareixen elements on poder seure i/o descansar?</p> <p>13. Apareixen elements d'ombra o vegetació?</p>	<p>SI / NO</p> <p>SI / NO</p> <p>SI / NO</p> <p>SI / NO</p>
<p>R Representativitat</p> <p>14. Les persones dels diferents gèneres fan activitats similars?</p> <p>15. I ocupen els mateixos espais?</p>	<p>SI / NO</p> <p>SI / NO</p>

Figura 36. Batería de preguntas de apoyo al análisis de representaciones y respuestas del profesorado, 2018. Elaboración propia.

En otras investigaciones sobre el uso de los patios que han tenido en cuenta las opiniones del alumnado se recogen datos que refuerzan los obtenidos

en este trabajo. En un estudio en las escuelas Drassanes y Baró de Viver de Barcelona, cuando se pregunta al alumnado sobre sus actividades favoritas en el patio, el 70% de los niños responden de manera espontánea el fútbol y el resto de niños hacen referencia a actividades de movimiento. Las niñas presentan más diversidad en sus respuestas, que contemplan desde los juegos en grupo y el movimiento, hasta actividades tranquilas y con más relevancia de la interacción social (Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, 2020). En una actividad similar realizada con niños y niñas en el marco de una Investigación Acción en una escuela de Granollers se obtuvieron resultados parecidos. Los deportes de equipo fueron los protagonistas en los dibujos de los niños (fútbol y baloncesto). Las niñas dibujaron mayoritariamente casitas, estructuras de juego y juego simbólico. Los elementos de naturaleza (flores, árboles, hierba) también fueron más representados en los dibujos de las niñas (Saldaña, 2015).

Las actividades en las que el alumnado ha compartido sus experiencias en el patio no sólo confirman la segregación por géneros en los juegos y la dominación del espacio por el fútbol y, en consecuencia, por un grupo social determinado, sino que además confirman que estas situaciones son percibidas como injustas por el grupo desaventajado y que generan malestar. Navarro (2004) señala que la interacción entre niños desencadenada por actividades como el fútbol favorece ciertas conductas, ya que se interactúa en un gran grupo en el que se habla poco sobre temas que afectan a las relaciones entre los miembros y, cuando se habla, es para decidir quien dirige –posición de poder. Además de competir entre equipos lo hacen entre ellos ya que tienden a compararse para saber quien es el mejor jugador. En el caso de las niñas, el juego simbólico propicia el establecer relaciones en pequeños grupos, dialogar y negociar, ya que no existen normas establecidas del juego, además de cooperar porque este tipo de juego no implica competir entre ellas. De esta manera se estarían reforzando a través del juego los estereotipos socialmente concebidos.

La exposición pública de las representaciones y el debate de cada grupo respecto a las mismas ha permitido visibilizar situaciones injustas que estaban normalizadas y, en cierta forma, que las personas que ocupan la mayor cantidad de espacio reflexionen sobre sus privilegios. Cuestionar los propios privilegios es el primer paso para la construcción de nuevas masculinidades. Por ello, es urgente que empecemos a trabajar estos temas desde edades tempranas y los integremos en el currículum educativo. Reflexionar sobre el

privilegio de jugar al fútbol en el patio y empezar a plantear cambios a partir de la negociación y del debate colectivo es una cuestión necesaria para abordar las desigualdades de género desde la infancia y para promover masculinidades contra-hegemónicas (Martínez Martín, 2016). Si entendemos que los estereotipos sexistas son aseveraciones transmitidas desde temprana edad que asignan un rol pasivo a las mujeres y dado que, tal como han planteado Acosta y Pineda (2011), es en el entorno familiar y en los centros educativos donde la comunidad infantil inicia su proceso de construcción de identidad, resulta esencial una escuela efectivamente coeducativa y que desnaturalice los estereotipos de género.

4.4. Estrategias de cambio basadas en los resultados del análisis participativo

Una vez finalizadas las actividades de análisis participativo, en las que se realizaron observaciones del patio y se analizaron las percepciones y vivencias del alumnado a través de diferentes técnicas expresivas, desarrollamos la etapa de síntesis de resultados y definición de estrategias de cambio.

El objetivo principal de esta etapa fue identificar las principales problemáticas de las configuraciones espaciales y de la organización en los distintos patios y establecer las prioridades de su transformación en base a las necesidades detectadas. Para ello, se tuvo en cuenta, por un lado, los resultados del análisis cualitativo a partir de los parámetros de estudio (diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad), y, por otro lado, las emociones expresadas por el alumnado en sus representaciones vivenciales.

En esta etapa se trabajó de manera independiente con las comisiones de seguimiento, integradas por profesorado, familias y personal no docente, y con el alumnado. Yo participé de manera presencial en todas las actividades de esta etapa. En este momento del proceso es clave la participación de un perfil técnico que pueda canalizar las conclusiones del análisis participativo hacia propuestas de actuación que sean transformadoras a la par que viables.

4.4.1. Síntesis de resultados del profesorado

A partir de la valoración cualitativa a través de los parámetros de estudio (diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad) de las diferentes actividades del análisis participativo, las comisiones de seguimiento de las diferentes escuelas realizaron un cuadro resumen para establecer qué cualidades espaciales eran las más deficientes en sus patios y, por tanto, debían ser abordadas con prioridad en las transformaciones.

Cada parámetro se valoró con un punto por cada actividad realizada durante el análisis, pudiendo tener una puntuación máxima de tres puntos, en el caso más desfavorable. En la siguiente tabla se recogen las puntuaciones de los

parámetros en las diferentes escuelas (tabla 3):

Tabla 3. Cuadro resumen de valoración de los parámetros espaciales.

	Diversidad	Flexibilidad	Interrelación	Confort	Representatividad
Fray Luis	3	2	1	3	2
Salvatella	2	3	3	2	2
Millet	0	0	1	3	0
Rodoreda	0	1	2	3	2
Unamuno	3	2	2	1	1
TOTAL	9	9	9	12	7

Fuente: Elaboración propia.

En la escuela Fray Luis de León, estas actividades las realizó la comisión de seguimiento. En este centro los parámetros espaciales peor valorados fueron la diversidad y el confort (tres puntos), seguidos por la flexibilidad y la representatividad (dos puntos). El parámetro mejor valorado fue la interrelación (un punto). En la escuela Jaume Salvatella los parámetros espaciales flexibilidad y confort fueron los peor valorados (tres puntos), seguidos por el resto que fueron valorados todos con dos puntos. En la escuela Lluís Millet, el parámetro espacial peor valorado fue el confort (tres puntos), seguido de la interrelación (un punto). Los parámetros diversidad, flexibilidad y representatividad se valoraron positivamente. En la escuela Mercè Rodoreda el parámetro espacial peor valorado fue el confort (tres puntos), seguido de la interrelación, la representatividad y la flexibilidad (dos puntos). El parámetro diversidad valoró positivamente en las diferentes actividades. En la escuela Miguel de Unamuno el parámetro peor valorado ha sido la diversidad (tres puntos), seguido de la interrelación y la flexibilidad (dos puntos) y por el confort y la representatividad (un punto).

Las valoraciones de los diferentes parámetros espaciales variaron en cada escuela, siendo el confort el parámetro más desfavorable de promedio. La representatividad fue valorada como el parámetro más favorable. Puesto que este parámetro está relacionado con las prácticas educativas y organizativas y con aquellas características más simbólicas de los espacios es posible que

haya sido difícil de reconocer y, por tanto, de valorar.

Estas puntuaciones servirán como referencia a la hora de definir las estrategias de transformación, buscando generar cambios que produzcan mejoras en aquellas cualidades espaciales identificadas como más desfavorables.

4.4.2. Estrategias propuestas por el profesorado

Una vez definidos los parámetros espaciales a mejorar en cada escuela, facilitamos a las comisiones de seguimiento un listado de recomendaciones de cambio clasificadas en tres ámbitos: espacio, elementos y gestión. Estas recomendaciones, a su vez, hacen referencia a los mismos parámetros de estudio, para facilitar su identificación. Estas recomendaciones fueron elaboradas como resultado de la Investigación Acción en una escuela de Granollers y posteriormente revisadas en base a los resultados de otros procesos participativos con infancia sobre espacios de juego urbanos (Saldaña, 2015; Saldaña et al., 2018; Saldaña et al., 2019a). Se pide a las comisiones que utilicen estas recomendaciones como base, a modo de ejemplo, para redactar sus propias estrategias de cambio y dar respuesta a las problemáticas detectadas durante el análisis.

A pesar de las indicaciones, como veremos a continuación, algunos centros se limitaron a seleccionar algunas de las recomendaciones del listado, mientras que en otras escuelas hicieron un mayor esfuerzo para adaptarlas y buscar estrategias específicas más contextualizadas. Las estrategias se trasladan aquí tal y como las redactaron las comisiones.

En la escuela Fray Luis de León seleccionan diferentes recomendaciones para cada uno de los ámbitos propuestos. Consideraron que, para su caso, la transformación del patio debía seguir los siguientes criterios:

Estrategias que requieren cambios en la configuración del ESPACIO

- Adecuación de las características espaciales al tipo de actividad: Crear espacios con características y elementos variados, con texturas, espacios recogidos y cubiertos. Crear espacios para potenciar el juego simbólico y

de baja intensidad motriz, con pavimentos blandos y con texturas: arena, hierba, gravilla (mejora la diversidad y el confort).

- Distribución equitativa y eficiente: distribuir el patio equitativamente en sectores que permitan el desarrollo de actividades diversas. Tener en cuenta la intensidad de las actividades para distribuir las en el espacio (mejora la diversidad, el confort y la interrelación).

Estrategias que requieren cambios en los ELEMENTOS

- Elementos permanentes: escoger elementos multifuncionales, evitar elementos que potencien un juego estereotipado por géneros e incorporar elementos que potencien el juego simbólico, diferentes tipos de motricidad y de descanso y encuentro (mejora la diversidad y la representatividad).
- Elementos temporales: introducirlos de manera cuidada y ordenada para fomentar el cuidado por parte del alumnado (mejora la representatividad).
- Vegetación y sombras: introducir vegetación autóctona con fines educativos. Introducir elementos vegetales para crear sombras, preferiblemente árboles (mejora la diversidad y el confort).

Estrategias que requieren cambios en la GESTIÓN

- Acciones para diversificar: utilizar el espacio del patio para usos educativos (mejora la diversidad, la flexibilidad y la representatividad).
- Acciones para romper estereotipos: potenciar las habilidades de las niñas para los juegos considerados masculinos, organizar campeonatos mixtos y dar a conocer referentes femeninos en el mundo del deporte. Informar a las familias sobre el sexismo en el juego y en los juguetes y dar a conocer nuevos modelos y referentes (mejora la diversidad y la representatividad).
- Acciones para mejorar la convivencia: decidir los juegos colectivamente a través de dinámicas participativas con el alumnado. Definir normas con el alumnado para evitar que las actividades más expansivas invadan el espacio de las demás (mejora la diversidad, el confort y la representatividad).

En la escuela Miguel de Unamuno también siguieron la misma pauta que en la anterior, eligiendo algunas de las recomendaciones propuestas:

Estrategias que requieren cambios en la configuración del ESPACIO

- Distribución equitativa y eficiente: distribuir el patio equitativamente en diferentes sectores para permitir el desarrollo de diferentes tipos de actividad. Potenciar el diseño de espacios con elementos variados como desniveles y texturas (mejora la diversidad y la representatividad).
- Adecuación de las características al tipo de actividad: introducir pavimentos blandos y con textura para facilitar el juego simbólico y las actividades de baja intensidad motriz (mejora la diversidad y el confort).
- Accesibilidad y necesidades básicas: contar con un espacio de guardado en el patio para guardar el material y los elementos de uso discontinuo (mejora la flexibilidad).
- Relación con el entorno: Acondicionar el acceso a la escuela para permitir la espera de las familias (mejora la diversidad y el confort).

Estrategias que requieren cambios en los ELEMENTOS

- Elementos permanentes: evitar que los elementos fijos se identifiquen con un uso específico. En lugar de utilizar bancos tradicionales diseñar elementos escalonados que permitan sumar otros usos (mejora la diversidad, la flexibilidad y el confort).
- Vegetación y sombras: Introducir vegetación variada para embellecer el espacio. Introducir elementos de sombra, por ejemplo pérgolas (mejora el confort).

Estrategias que requieren cambios en la GESTIÓN

- Acciones para romper estereotipos: organizar charlas informativas para las familias sobre el sexismo en el juego y los juguetes (mejora la diversidad y la representatividad).
- Acciones para mejorar la convivencia: decidir normas específicas para evitar que las actividades más extensivas invadan las áreas de juego más tranquilo (mejora el confort y la representatividad).

En la escuela Mercè Rodoreda, si bien eligieron las recomendaciones del listado, las redactaron adaptándolas al caso concreto de su patio:

Estrategias que requieren cambios en la configuración del ESPACIO

- Distribución equitativa y eficiente: cambiar la ubicación de la pista para que ocupe un espacio menos central, que podría ser compartido con otras actividades de alta intensidad. Ubicar las actividades en el patio teniendo en cuenta sus intensidades. Trabajar los límites de los sectores con actividades de alta intensidad. Repensar la separación entre el cobertizo y la zona nueva del patio, que actualmente es una valla metálica. Adecuar los rincones para mejorar la calidad de las actividades que se desarrollan actualmente, por ejemplo los espacios de entrada al edificio nuevo (mejora la diversidad, la flexibilidad, la interrelación, el confort y la representatividad).
- Adecuación de las características al tipo de actividad: potenciar el diseño de espacios estimulantes, decorar paredes, ampliar la pizarra. Intentar cambiar el uso exclusivo de la pista por el fútbol, introducir pavimentos blandos para potenciar las actividades tranquilas (mejora la diversidad y el confort).
- Accesibilidad y necesidades básicas: tener en cuenta las zonas soleadas en invierno para situar el huerto de infantil y ciclo inicial. Se necesita un elemento para proteger el arenero del sol en verano. Se necesita un espacio de guardado de fácil acceso desde el patio para el material de juego y de educación física (mejora la flexibilidad y el confort).
- Relación con el entorno: estaría bien dotar al acceso a la escuela con una zona de bancos y sombra de dimensiones suficientes para permitir la espera de las familias, esto dependerá de si es posible realizar el cambio de ubicación de la pista (mejora el confort).

Estrategias que requieren cambios en los ELEMENTOS

- Elementos permanentes: incorporar elementos multifuncionales en lugar de los bancos tradicionales, aprovechar los escalones y desniveles existentes en el patio adaptándolos para otros usos. Se necesita incorporar elementos para el juego simbólico y para la motricidad fina, ya que actualmente no tenemos en el patio (mejora la diversidad, la flexibilidad y el confort).
- Elementos temporales: introducir elementos multifuncionales y neutros como ruedas, aros u otros y pensar en qué zonas se podrían utilizar. Ampliar la pizarra porque tiene mucho uso. ¡Añadir diversidad a las posibilidades de juego! (mejora la diversidad, la flexibilidad y la representatividad)
- Vegetación y sombras: necesitamos incorporar vegetación variada,

actualmente no hay de ningún tipo. Pensar donde se podría ubicar el huerto, plantar árboles, la pérgola del arenero podría ser vegetal (mejora el confort).

Estrategias que requieren cambios en la GESTIÓN

- Acciones para diversificar: ampliar el conocimiento del alumnado sobre juegos diversos y nuevos deportes considerados neutros trabajándolo en la asignatura de Educación física (mejora la diversidad y la representatividad).
- Acciones para romper estereotipos: dar a conocer referentes femeninos en el mundo del deporte, se podría incluir en la programación de Educación física. Poner en valor las actividades consideradas femeninas, jugar a la cuerda, cuidar el huerto, etc. También se podría incluir en la programación de diferentes materias. Informar a las familias sobre el sexismo en el juego y en los juguetes, podría ser un buen momento para organizar una charla en noviembre, antes de las fiestas de navidad (mejora la diversidad y la representatividad).
- Acciones para mejorar la convivencia: hace falta, desde tutoría y otros espacios que se consideren, trabajar el tema de las reglas de juego y las normas de convivencia en el patio y que sean acordadas por el alumnado. Queremos dar más protagonismo al alumnado en la resolución de conflictos pero tenemos que pensar cómo hacerlo (mejora la representatividad).

La Comisión de Seguimiento de la escuela Mercè Rodoreda destaca que el gran problema de su patio es dónde ubicar la pista para que no esté en el centro del patio y lo domine todo, pero no ven muchas posibilidades. Piensan que esta decisión condiciona todo el resto de la transformación, ya que afecta la ubicación de las diferentes zonas y sus correspondientes elementos.

En la escuela Lluís Millet propusieron estrategias para cada uno de los ámbitos definidos, que redactaron en función de sus conclusiones:

Estrategias que requieren cambios en la configuración del ESPACIO

- Eliminar algunas paredes o muros para ganar espacio de juego y recuperar espacios en desuso (mejora la flexibilidad y la interrelación).

Estrategias que requieren cambios en los ELEMENTOS

- Cambiar la valla del patio de infantil por un elemento de madera, jardineras, pequeños huertos o bancos, para difuminar la delimitación entre éste y el patio de primaria (mejora la interrelación y el confort).
- Introducir bancos que permitan otros usos, como meterse debajo o crear un refugio (mejora la diversidad, la flexibilidad y el confort).
- Aprovechar las columnas de la parte cubierta del patio para crear un circuito de redes, lianas, puentes, troncos, plataformas de pequeña altura (mejora la diversidad).
- Escribir frases con mensajes positivos (mejora la representatividad).

Estrategias que requieren cambios en la GESTIÓN

- Utilizar el patio con fines pedagógicos (mejora la diversidad, la flexibilidad y la representatividad).
- Recuperar los juegos tradicionales pintados en el suelo. Los y las encargadas pueden recordar al alumnado cómo jugar (mejora la diversidad y la representatividad).

En el caso de la escuela Jaume Salvatella, la redacción de las estrategias, aunque se apoya en las recomendaciones, se refiere a la configuración concreta de su patio en particular, proponiendo menos medidas pero más concretas. Se propone:

- Conservar una única pista multideportiva, la actual pista de baloncesto (mejora la diversidad y la flexibilidad y la representatividad).
- Concentrar esfuerzos en una única intervención de gran impacto. Comunicar las zonas del patio que se encuentran a diferentes niveles y que actualmente están muy segregadas (mejora la interrelación y la flexibilidad).
- Trabajar el desnivel mediante un relieve multifuncional. Este elemento puede contener una parte de gradas, una parte de pizarra y algún tobogán (mejora el confort y la diversidad).

4.4.3. Estrategias generadas con el alumnado

Con el alumnado la síntesis de resultados y las estrategias de cambio se agruparon en una única actividad participativa: *Mapa colectivo*. Durante esta actividad se priorizan las principales problemáticas detectadas durante el análisis y se ubican espacialmente. El alumnado representante de cada aula compartió las conclusiones del análisis participativo de su grupo y fuimos ubicando las problemáticas en un gran plano del patio para identificarlas con espacios concretos. A partir de este mapa se trabajó en pequeños grupos y después se realizó una puesta en común para definir los objetivos que se querían alcanzar mediante la transformación del patio. Mi papel como dinamizadora consistió en ayudar a enfocar estos objetivos, de manera que fueran suficientemente amplios para abarcar todas las necesidades identificadas por el alumnado, a la vez que suficientemente concretos como para poder territorializarlos en forma de intervenciones concretas en el patio.

En la escuela Fray Luis de León, las problemáticas que identificó el alumnado fueron sobre todo en relación a la segregación por géneros (*los niños están siempre jugando a fútbol y las niñas hablando*), a la dominación por edad (*hay alumnos más grandes que nos molestan cuando jugamos en las pistas; hay personas que no podemos pasar por la pista porque nos dan golpes con la pelota*), a la falta de organización en el material de juego (*hay pocos juguetes para muchas personas*) y a las infraestructuras del patio (*el suelo del patio está gastado, resbala, es duro; las fuentes no funcionan*). Después de discutir sobre estos mensajes elaboramos un listado con las problemáticas detectadas y, conjuntamente, tratamos de agruparlas según temáticas. En este caso definimos las siguientes:

- Demasiado espacio de pista. Siempre lo ocupan las mismas personas.
- Faltan espacios de tranquilidad.
- Queremos más colores y vegetación.
- Queremos variedad de juegos y juguetes para todas y todos.
- Queremos jugar juntos, niños, niñas y de diferentes edades.

En la escuela Jaume Salvatella los mensajes ubicados en el mapa fueron sobre todo alusiones a la presencia de vegetación (*lo que más nos gusta es el gran árbol que hay en el arenero; queremos flores para oler sus aromas*), al deseo

de otras posibilidades de juego y zonas de calma (*nos gustaría poder hacer más cosas en el arenero; faltan bancos donde poder sentarnos y hablar; en las pistas sólo se juega a fútbol; nos colgamos de las porterías porque queremos colgarnos de algún lado*) y a la problemática específica del mal estado de los baños del patio (*los baños están sucios y rotos*). Después de debatir sobre estas cuestiones, los temas escogidos para trabajar durante las actividades de propuesta fueron los siguientes:

- A la hora del recreo no nos sentimos a gusto en los lavabos.
- En las pistas solamente se juega a fútbol, nos gustaría jugar a otros juegos.
- Nos gustaría tener más espacios para sentarse, conversar y de tranquilidad.
- En el arenero nos gustaría poder hacer más actividades. Además, la arena no está en buen estado.
- Queremos más variedad de juegos y que pueda jugar todo el alumnado.

En el CEIP Lluís Millet, se recogieron las siguientes problemáticas sobre la poca eficiencia en el uso del patio (*cuando llueve no se puede utilizar una parte del patio; el material de juego no se utiliza correctamente*) y sobre el estado de las infraestructuras (*el pavimento está en mal estado con grietas; el agua de la fuente no es buena y está sucia; la zona de columnas es peligrosa*). También se hizo hincapié en que hay conflictos que empiezan en el patio y se arrastran a las aulas. Después de un debate, se escogen los temas que se abordarán en la transformación del patio, que quedan redactados de la siguiente manera:

- Nos gustaría tener más espacio para poder sentarnos, conversar, leer, etc.
- Queremos más color en el patio y diferentes juegos pintados en el suelo, cabañas, etc.
- Mejorar la infraestructura: reparar grietas, agujeros... Nos falta una fuente.
- Hay algunos espacios del patio que no aprovechamos, como la zona de árboles (pasillo) y la zona de al lado del patio de infantil.
- A veces nos peleamos por el material o por decidir los juegos a los que queremos jugar.

En el CEIP Mercè Rodoreda, se recogen tanto aspectos negativos como positivos. Como punto problemático se identifica la monopolización del fútbol y la pelota (*miedo a pasar por la pista por culpa de las pelotas; no podemos jugar a nada que no sea fútbol y la pelota nos molesta y nos hace daño; falta material de*

juego como más cuerdas, malabares y otras posibilidades de juego porque solamente hay pelotas de fútbol; el fútbol ocupa toda la pista no solamente la mitad como está acordado y tampoco se respetan los turnos para jugar por cursos), aunque la pista también está bien valorada por algunos grupos, que incluso quisieran cambiar las cestas de baloncesto -que no se utilizan- por porterías. Otro aspecto negativo son los lugares fríos donde nunca da el sol, como la zona de la entrada que llaman *El túnel*. A su vez, este espacio es uno de los que se utilizan para actividades de movimiento u otras alternativas a la pelota (*en El túnel hay unas barras donde poder hacer volteretas, en las escaleras de entrada al edificio nos podemos sentar y hablar, hacer diferentes juegos sin pelota, pintar con tizas en el suelo*). La presencia de naturaleza se identifica como positiva (*El patio nuevo nos gusta porque hay plantas y árboles y cajas para jugar; faltan plantas por todo el patio*). Este mismo espacio se valora positivamente por ser tranquilo y sin pelotas, aunque la arena se levanta con el viento y duele en los ojos. Otros elementos que les gustan y que quisieran aumentar en el patio son los bancos, las zonas de césped artificial y las pizarras.

Después de un debate, se escogen los temas que se abordarán en la transformación del patio, que quedan redactados de la siguiente manera:

- Las actividades con pelota ocupan toda la pista y no podemos jugar a otros juegos. ¡Nos dan golpes con la pelota!
- Hay muchos juegos que nos gusta hacer en *El túnel* (correr sin pelotas, dibujar con tiza), pero no es el mejor espacio, en invierno no le da el sol.
- Nos gustan mucho los espacios para sentarse, conversar y de tranquilidad. Nos gustaría tener más.
- Queremos más color, plantas y flores y también nuevos elementos de juego.
- Trabajar las normas de convivencia del patio para que sean respetadas.

Finalmente, en el CEIP Miguel de Unamuno, los problemas se identificaron sobre todo con la falta de elementos de juego, ya que se trata de un patio muy homogéneo (*faltan bancos, un castillo, columpios, teatro, colchonetas, cosas para escalar*) y con la necesidad de un espacio de tranquilidad, que podría ser la zona porticada aunque ahora es un espacio muy ruidoso por la reverberación. Por otro lado, también se requieren pelotas de baloncesto para jugar. Esto sirve de punto de partida para un debate. Entre todas las personas participantes llegamos a un consenso sobre los temas que se tendrán en cuenta a la hora de

generar las propuestas de diseño del nuevo patio. Los agrupamos por temas, que quedan definidos de la siguiente manera:

- Queremos compartir el espacio de la pista. No solo fútbol.
- Necesitamos un espacio de tranquilidad y sin ruido.
- Queremos plantas y flores y más colores en el patio.
- Más diversidad de juegos. Más elementos para jugar.
- Repensar los muros y la reja. Darle uso.

Tabla 4. Cuadro resumen de estrategias.

	Equilibrar espacios	Zonas tranquilas	Color y naturaleza	Juegos diversos	Acuerdos	Otros
CEIP Fray Luis	Demasiado espacio de pista. Siempre lo ocupan las mismas personas	Faltan espacios de tranquilidad	Queremos más colores y vegetación	Queremos variedad de juegos y juguetes para todas y todos	Queremos jugar juntas niñas, niños y de diferentes edades	
CEIP Salvatella	En las pistas solo se juega a fútbol. Nos gustaría jugar a otros juegos	Nos gustaría tener más espacios para sentarse, hablar y de tranquilidad	En el arenero nos gustaría poder hacer más cosas. Además la arena no es buena	Queremos variedad de juegos y que pueda jugar todo el mundo		A la hora del patio no nos sentimos a gusto en los baños
CEIP Millet	Hay espacios del patio sin aprovechar	Nos gustaría tener más espacio para sentarnos, leer, hablar	Queremos tener más color en el patio y diferentes juegos pintados		A veces nos peleamos por el material o por las decisiones en el juego	Mejorar el mantenimiento: agujeros, grietas. Nos falta una fuente
CEIP Rodoreda	Las actividades con pelota ocupan toda la pista y no podemos jugar a otros juegos. ¡Recibimos golpes!	Nos gustan mucho los espacios para sentarse, hablar y estar tranquilas. ¡Nos gustaría tener más!	Queremos más color, plantas y flores y también más elementos de juego		Las normas de uso del patio no se respetan del todo	En invierno hace frío en <i>El túnel</i> . Nunca le da el sol
CEIP Unamuno	Queremos compartir el espacio de pista. No solo fútbol	Un espacio tranquilo y sin ruido	Queremos plantas y flores y más colores en el patio	Más diversidad de juegos y elementos		Repensar los muros y la valla y darle usos

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que las escuelas tienen patios con tamaños y características muy diversos y de que el número y edad de alumnos y alumnas participantes también ha sido variado, comprobamos que existen unos temas comunes que preocupan a las criaturas y que son los que han priorizado a la hora de definir las estrategias para mejorar su patio (Tabla 4).

Podemos establecer seis grandes temas comunes:

- **La ocupación de la mayor parte del patio por la pista y los juegos con pelota, especialmente el fútbol.** Este conflicto apareció como prioritario en cuatro de las cinco escuelas participantes. Aunque en algunas ya se ha restringido el uso de la pelota a algunos días de la semana, ésta sigue siendo un foco de conflictos en el recreo. En algunos casos hubo oposición del alumnado que desarrolla actividades con pelota (generalmente niños que juegan a fútbol) pero finalmente aceptaron que lo más justo sería equilibrar el espacio que actualmente ocupa esta actividad, bien compartiendo el espacio de pista con otros usos o bien cambiando de actividades a lo largo de la semana. En este caso, las actividades de análisis participativo del patio permitieron al alumnado reconocer que existían situaciones injustas y a negociar nuevas posibilidades de usos del espacio.
- **La falta de espacios de intimidad en el patio, donde poder sentarse, hablar o leer.** Este requerimiento ha aparecido en todas las escuelas participantes, especialmente por parte de los niños y niñas más pequeños, de primer ciclo de primaria. A partir del análisis del patio, tanto el alumnado como el profesorado ha tomado conciencia de que, en general, no existen espacios de intimidad. Por tanto, las criaturas que desean realizar actividades de baja intensidad motriz o, simplemente, charlar, no encuentran su lugar en el patio.
- **La falta de color.** El alumnado de cuatro de las cinco escuelas considera que sus patios son muy grises y quieren más color en las paredes y el suelo, con murales, juegos pintados o espacios de pizarra para dibujar. Este reclamo es prioritario en los patios que están conformados por grandes superficies de cemento rodeadas de muros y vallas. Muchas de las corrientes pedagógicas innovadoras ven como un punto importante que los espacios de los centros educativos sean acogedores, y entre ellos el patio, lo que

requiere que nos preocupemos por su embellecimiento y que potenciemos la corresponsabilidad en su cuidado (Carbonell, 2015).

- **La falta de vegetación en el patio: más árboles, plantas y flores.** En cuatro de las cinco escuelas también se ha priorizado solucionar la falta de verde en el patio, incluyendo más árboles, plantas y flores. Hay que tener en cuenta que se trata en todos los casos de escuelas urbanas y que tres de los cinco centros son edificios entre medianeras con patios que ocupan el interior de manzana. La vegetación, además, permitiría crear zonas de sombra y podría cumplir una función educativa.
- **La poca variedad de juegos que se desarrollan y la insuficiencia de elementos de juego.** En tres de las cinco escuelas el alumnado reconoció que se desarrollaban siempre los mismos juegos en el patio y que les gustaría jugar a más cosas distintas. Para eso, creen que necesitan tener en el patio más variedad de elementos que fomenten distintas modalidades de juego, ya sean estructuras fijas o piezas móviles.
- **La necesidad de consensuar unas normas de convivencia y de uso de las diferentes zonas del patio y de tener un juego más compartido entre niñas y niños de diferentes edades.** En todas las escuelas se identificó la segregación de las zonas del patio por edades y por géneros. En algunas de ellas existen normas que asignan los espacios a los diferentes cursos o ciclos. Pero existan o no esas normas, generalmente los espacios privilegiados son ocupados por los niños de mayor edad. En tres de las cinco escuelas, el alumnado afirma que le gustaría poder utilizar las diferentes zonas del patio independientemente de su edad y también acordar normas de uso de los diferentes espacios para que no se produzca invasión por parte de las actividades más expansivas.

Otra cuestión destacada por las criaturas ha sido la falta de mantenimiento y el mal estado de las infraestructuras.

Mediante una serie de actividades en las que se ha encadenado la reflexión individual, el trabajo en pequeños grupos y la puesta en común y síntesis colectiva, se ha buscado que la problemática del patio deje de vivirse como un problema individual de cada niño o niña y que pase a identificarse como un problema social, primero de cada aula y, después, de toda la escuela. En este sentido, trabajar en un espacio común de todo el alumnado como es el patio y donde, al mismo tiempo, tienen lugar gran parte de los conflictos cotidianos

entre niños y niñas nos ha permitido ensayar modos de territorialización de los malestares, para hacerlos visibles, comprensibles y abordables para la infancia. De esta manera, el alumnado se responsabiliza de las situaciones que se viven cotidianamente en el patio y también se siente legitimado para actuar, desde lo colectivo, en la resolución de los conflictos.

4.4.4. Resolución espacial de las estrategias en las diferentes escuelas

Una vez finalizada la fase de análisis y concretados los objetivos de las transformaciones, llega el momento de definir cómo esto se traducirá en cambios físicos en el espacio. A partir de este momento, los departamentos del ayuntamiento implicados, Educación y Urbanismo, tendrán un papel más relevante en el proceso, ya que queremos garantizar la viabilidad de las propuestas que resulten de la etapa de diseño colaborativo, tanto a nivel legal y normativo, como a nivel económico y de recursos humanos. Se trata de un proceso de negociación y consenso, en el que todas las partes han de ceder en algunos aspectos para llegar a acuerdos.

A continuación se relata cómo se ha desarrollado este proceso y los resultados obtenidos. Una vez realizadas las actividades de síntesis de resultados con el alumnado y el profesorado y habiendo trabajado previamente en la redacción de las estrategias, nos reunimos para concretar las propuestas de cambio el equipotécnico, la investigadora y las comisiones de seguimiento de cada escuela. Partiendo de las premisas consensuadas durante el análisis participativo, planteamos propuestas concretas que, a través de la reorganización del espacio y la inclusión (o retirada) de elementos de juego y de mobiliario hagan viables los objetivos de transformación del patio. Digamos que se trata de ubicar espacialmente las intenciones, ya que la formalización definitiva se trabajará con el alumnado en las actividades de diseño colaborativo. Aunque hemos visto que existen muchos objetivos comunes, la implementación espacial de las estrategias varía en cada centro, adaptándose a las preexistencias físicas y sociales.

En la escuela Fray Luís de León, se propone una nueva distribución del patio con el objetivo principal de equilibrar la proporción de espacio destinado a pista de

deportes con el destinado al resto de actividades. Para ello se propone trabajar el patio en dos sectores principales, separados por el espacio de rampa de acceso cubierta. Uno de los sectores, donde se ubican las pistas de fútbol, se destina a actividades de mayor intensidad, manteniendo una de las pistas, creando un circuito cinético y reservando un espacio para la construcción de un futuro gimnasio. Este sector no se considera prioritario en la transformación del patio y se piensa como una etapa de la transformación a largo plazo. El otro sector, donde actualmente se ubican las pistas de baloncesto, se quiere destinar a las actividades más tranquilas, con una zona de descanso y juego simbólico y una zona de equilibrios y coordinación. Este sector es el que se prioriza para la intervención y se trabajará en las actividades de diseño colaborativo con el alumnado (Figura 37).

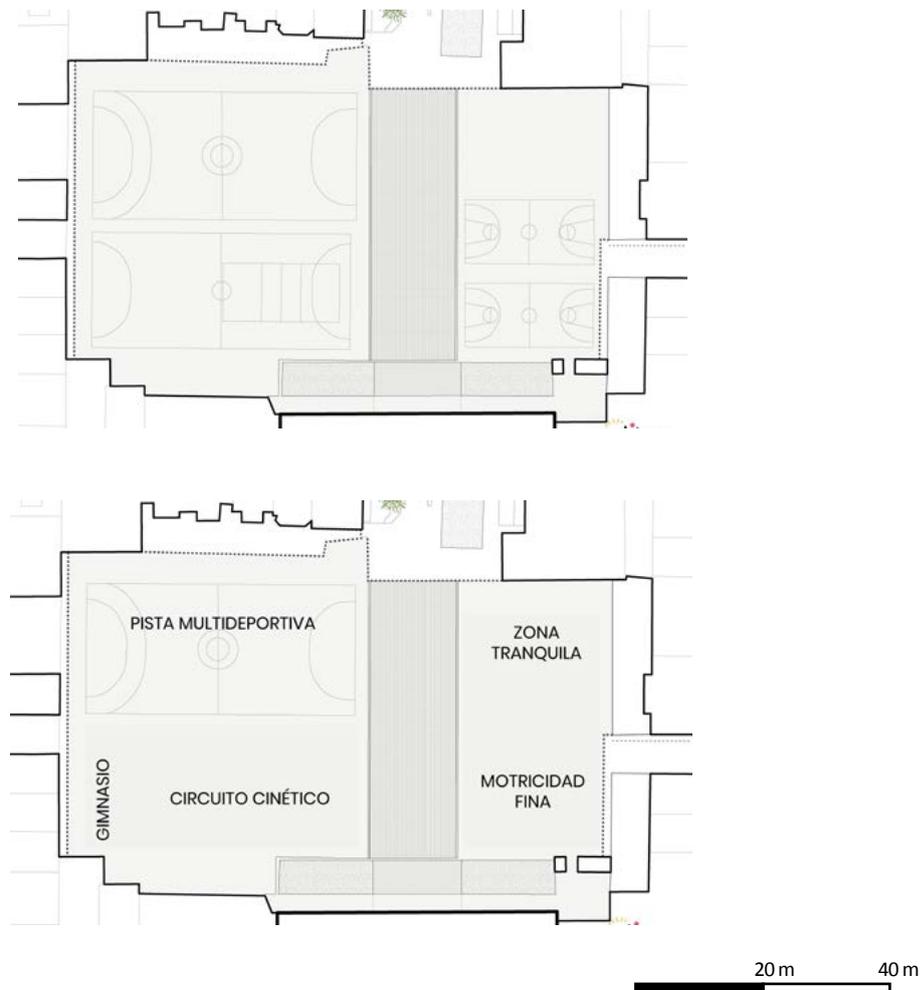


Figura 37. Escuela Fray Luis de León, estado previo (arriba) y propuesta (abajo), 2018. Elaboración propia.

En la escuela Jaume Salvatella también se parte de un esquema en dos zonas diferenciadas. Por un lado, se propone mantener una zona para actividades deportivas (las actuales pistas de baloncesto) y dejar el resto del patio (actual pista de fútbol y arenero) para actividades diversas, comunicando los dos niveles mediante una zona de gradas. Más adelante veremos cómo finalmente se decidió conservar la pista de fútbol para multideportes y unificar el arenero con la actual pista de baloncesto mediante una zona de gradas (Figuras 38). Este cambio responde a necesidades constructivas y también permite facilitar los recorridos de acceso al recinto sin modificar el concepto inicial de la transformación.

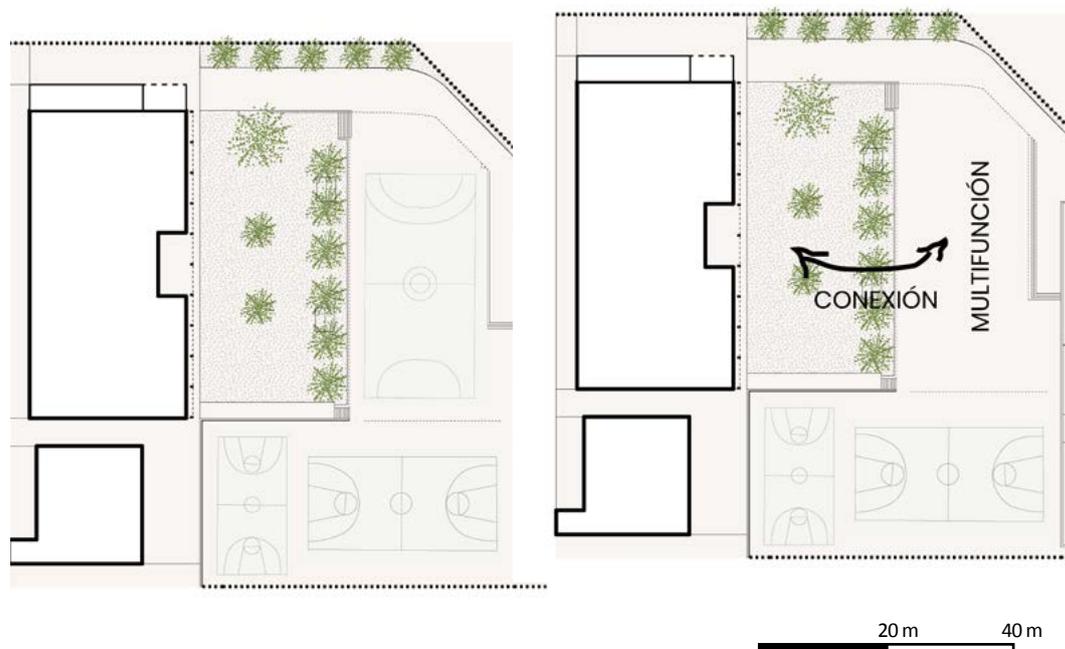


Figura 38. Escuela Jaume Salvatella, estado previo (izquierda) y propuesta (derecha), 2018. Elaboración propia.

La escuela Lluís Millet es la que tiene unas características más especiales, ya que una gran parte del patio está cubierta, encontrándose debajo del edificio de la escuela. En este caso, el objetivo principal es recuperar espacios descubiertos y aprovecharlos para que puedan realizarse actividades diversas que sean desarrolladas por la mayor cantidad de alumnado posible. Para ello se proponen dos intervenciones clave: por un lado, derribar el muro que separa

El pasillo del patio cubierto, integrando los dos espacios y utilizando el desnivel para crear usos diversos; por otro lado, se plantea repensar la zona descubierta del patio para cambiar el uso de la pista de baloncesto, acondicionar el espacio cercano al patio de infantil para que sea una zona de reunión, que se imaginan con mesas, y repensar el límite entre los patios de infantil y primaria para que sea más permeable (Figura 39).

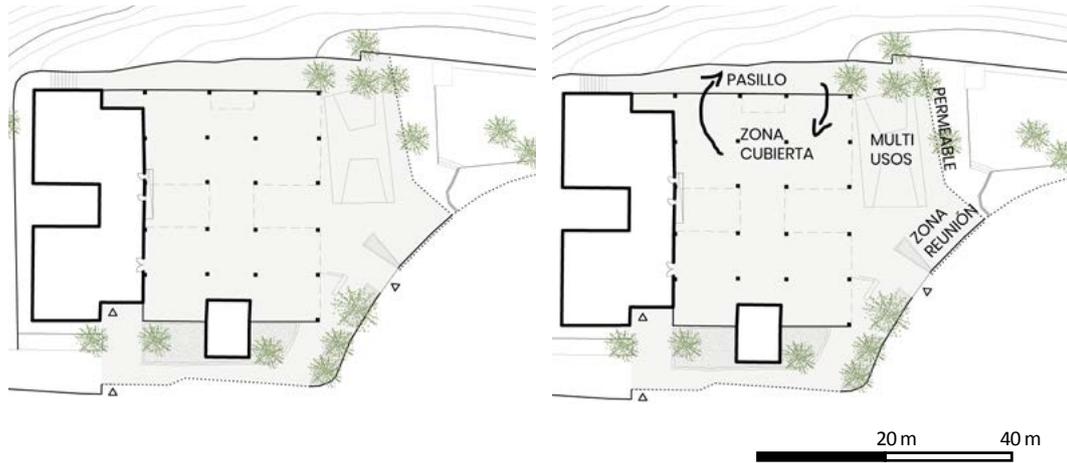


Figura 39. Escuela Lluís Millet, estado previo (izquierda) y propuesta (derecha), 2018. Elaboración propia.

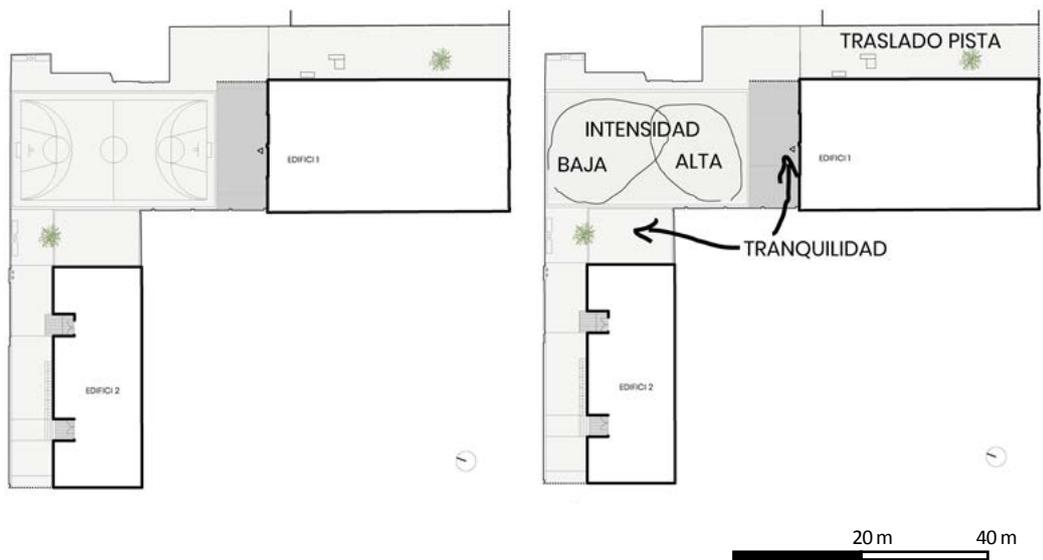


Figura 40. Escuela Mercè Rodoreda, estado previo (izquierda) y propuesta (derecha), 2018. Elaboración propia.

En el caso de la escuela Mercè Rodoreda se apuesta por realizar una gran transformación desplazando la pista deportiva al *Patio nuevo*, una parte del patio que queda protegida entre medianeras y comunicada con el resto del patio por una única zona de acceso. De esta manera la pista ya no ocuparía la parte central del patio, evitando tener que cruzarla para cualquier tipo de desplazamiento por el patio. Esta decisión supone aceptar que se crearía un nuevo espacio multideporte más estrecho que las dimensiones habituales de una pista. De la pista actual se propone mantener la mitad como un espacio sin mobiliario para usos múltiples y la otra mitad se convertirá en una zona de juegos de baja intensidad con espacios para sentarse. La zona porticada se quiere mantener como un espacio de juego simbólico y de tranquilidad, por lo que necesitará acondicionarse (Figura 40).

En la escuela Miguel de Unamuno, que cuenta con un patio homogéneo y unificado en un gran espacio, se apuesta por crear ambientes diferenciados que estimulen actividades diversas. Se propone ubicar un elemento escalonado tipo gradas o plataforma en la zona central del patio, que permita delimitar dos áreas de usos diversos. En uno de los lados, se quiere conservar el pavimento duro y los usos de pista deportiva y movimiento intenso. Al otro lado, se propone una zona tranquila, con áreas de pavimento blando, estructuras de juego y espacios recogidos. El cobertizo de acceso al edificio se mantiene como zona de juego simbólico. Se propone incorporar jardineras cerca de la reja que separa del nivel inferior y plantar enredaderas. De esta manera se reduciría el impacto visual de la reja a la vez que se introduce vegetación en el patio (Figura 41).

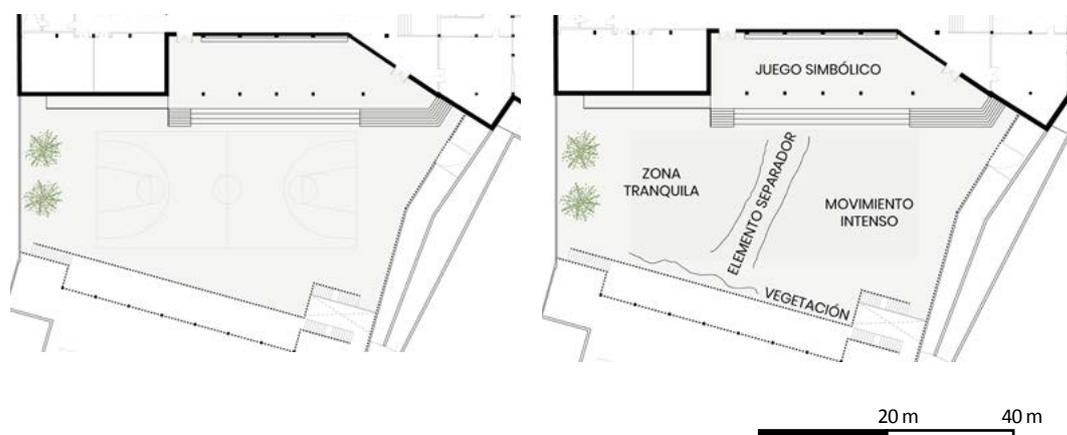


Figura 41. Escuela Miguel de Unamuno, estado previo (izquierda) y propuesta (derecha), 2018 Elaboración propia.

Este esquema de distribución variará a partir de las actividades de diseño colaborativo y en función de las posibilidades técnicas y de usos complementarios. En esta escuela, como veremos más adelante, no será posible ocupar el espacio de pista con mobiliario u otros elementos fijos, debido a una incompatibilidad de usos con las actividades extraescolares que también se desarrollan en el patio.

Encontramos muchas similitudes en las transformaciones deseadas por los diferentes centros. Estos son los puntos en común más destacados:

- En todos los casos se ha decidido reducir el espacio destinado a la/s pista/s hasta una proporción aproximada del 50%. Algunos centros incluso han decidido conservar únicamente media pista. Esta decisión tiene que ver con el proceso de cambio que se está gestando también en las áreas de educación física, donde los deportes de equipo, basados en la competición, dejan de ser los únicos protagonistas para trabajar de manera más amplia las habilidades corporales y los juegos cooperativos. Esta decisión no solo potenciará un juego más diverso y más compartido entre niños y niñas sino que evitará la dominación de las zonas centrales del patio por una única actividad, realizada mayoritariamente por los niños de más edad, repartiendo así el patio de manera más equitativa.
- También todas las comisiones de seguimiento han decidido destinar una zona del patio a espacios de tranquilidad e intimidad donde poder sentarse, almorzar, hablar, leer, dibujar, etc. Estas zonas pueden incorporar vegetación, para generar sombra, como elemento decorativo o educativo. Los espacios que permiten a las criaturas tener contacto con plantas y animales y poder observar el paso de las estaciones, les otorgan una mejora en su desarrollo físico y cognitivo, favorecen el juego imaginativo y estimulan la empatía (Herrington et al., 2007). Además, las criaturas que crecen en patios más silenciosos, están menos estresadas. Y, al contrario, cuando juegan en entornos más ruidosos, como acostumbran a ser los patios tradicionales, sufren mayores niveles de estrés.
- Otra necesidad de cuatro de las cinco escuelas ha sido conservar un espacio libre de elementos donde poder realizar eventos y festivales en los que participan las familias y, por tanto, donde se reúne una gran cantidad de personas.

- También en cuatro de las cinco escuelas se ha propuesto aprovechar la dimensión vertical, utilizando muros, rejas y desniveles para incluir juegos, gradas, murales o vegetación. Esta decisión, además de potenciar un uso más eficiente del espacio y de sumar diversidad a las opciones de juego, tiene que ver con su embellecimiento. Decorar y disimular los muros altos y las rejas tiene la voluntad de dar una mayor sensación de confort psicológico al alumnado.
- Una voluntad generalizada es incluir otro tipo de juegos motrices en el patio, para que las criaturas desarrollen habilidades como el equilibrio y la coordinación. De esta manera, por un lado se dará protagonismo a las actividades más realizadas comúnmente por las niñas y, por otro lado, se potenciará que todo el alumnado desarrolle actividades hasta ahora consideradas femeninas, como bailar, patinar o jugar a juegos tradicionales.
- Todos los centros tienen en cuenta que se necesita un trabajo de gestión paralelo a la transformación espacial. Este proceso tiene que contemplar la participación del alumnado en la elaboración de normas de uso y de convivencia en el patio y establecer medidas para trabajar la diversidad de juegos, la corresponsabilidad en el cuidado de los espacios y los elementos de juego y para combatir los estereotipos de género.

Podemos decir, sintetizando, que para alcanzar patios más coeducativos sería necesario una redistribución más equitativa del espacio entre las diferentes actividades, la adecuación de espacios para actividades tranquilas, ya que actualmente son los más deficitarios, la diversificación de las opciones de juego para fomentar un juego más compartido y menos estereotipado por géneros y la incorporación de elementos naturales y vegetación.

Otros equipos de arquitectas, sociólogas y educadoras, después de un proceso participativo con comunidades educativas en dos escuelas de Barcelona, definieron estrategias similares de actuación basadas en un equilibrio entre los espacios de tranquilidad e intimidad, de movimiento y psicomotricidad y de experimentación y contacto con la naturaleza (Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, 2020). En el País Vasco, en procesos similares con escuelas, se identificaron como cambios necesarios en los patios la creación de espacios de relax, la presencia de elementos vegetales, la diversificación de texturas y materiales más naturales (como arena), la introducción de nuevos elementos para distintos tipos de motricidad (por ejemplo rocódromos), la creación de artefactos

móviles para apropiarse de la zona central del patio y la rehabilitación de los espacios en desuso (Abarategui et al., 2019). En Madrid, el trabajo en tres centros educativos tuvo como resultado la incorporación de más color, más elementos para trepar o para sentarse y espacios recogidos como cabañas o casitas. Además, se propuso añadir sombras, árboles, huertos, plantas y pavimentos terrizos o vegetales como parte de las acciones de prevención del cambio climático (PEZ arquitectos, 2017).

4.5. Co-diseño de propuestas para unos patios coeducativos, sostenibles y saludables

A partir de las estrategias definidas para cada escuela y las propuestas de distribución de usos validadas por las comunidades educativas, cada centro empieza la etapa de diseño colaborativo en la que se detallan las propuestas de transformación para cada patio. Para ello se realizaron tres actividades en cada escuela, *Un patio a nuestra medida*, *Hacemos de architect@s* y *Consenso colectivo*, pensadas especialmente para la participación del alumnado. En todas las actividades se trabaja en pequeños grupos, con momentos de puesta en común de toda la clase y, posteriormente, con el alumnado representante de las diferentes clases. Los grupos de trabajo son mixtos, tratando que haya siempre un número similar de niñas y niños.

En la primera actividad, se explica al alumnado el esquema de transformación planteado para su patio y se experimenta *in situ* con diferentes materiales y a partir del propio cuerpo sobre las posibilidades de materializar las transformaciones. En esta actividad nos centramos en la importancia de un diseño adaptado a la escala humana, pero una escala humana diversa y inclusiva. Tal y como Wendy Davis¹ mencionaba, no se puede discutir ante la idea de Le Corbusier de que todo se debería trabajar a escala humana, pero la medida que se usó para mostrar cómo funcionaba era de seis pies (182.88 cm) de altura, y esto excluye a las personas más pequeñas como los niños y niñas y la mayoría de mujeres. En la segunda actividad participativa se trabaja a partir de fotografías del patio y de referencias de otros espacios considerados como buenas prácticas. Mediante *collages* o maquetas el alumnado trabaja por grupos en la generación de propuestas para los diferentes sectores del patio. Más que propuestas técnicas y realistas, propósito que sería imposible alcanzar trabajando con niños y niñas de tres a 12 años, buscamos identificar el ambiente, la atmósfera y los aspectos cualitativos que el alumnado desea para su patio. Mi trabajo como investigadora, arquitecta y acompañante, junto con el resto de arquitectas del equipo, consiste en proponer tipologías de espacios y elementos que respondan a estas cualidades y que puedan ser validados

¹ Arquitecta y una de las fundadoras del *Women's Design Service*, una de las primeras agrupaciones dedicada a mejorar el entorno construido para las mujeres, creada en Londres en 1984.

por la comunidad educativa. Finalmente, trabajamos en una maqueta a escala 1:50, de dimensiones suficientes para poder ser manipulada por varias personas a la vez. En la actividad *Consenso colectivo* ponemos en común el trabajo realizado anteriormente y queda consensuada la propuesta física de transformación para cada centro educativo. A continuación se comparten los resultados obtenidos en cada escuela.

4.5.1. Propuestas de co-diseño en las diferentes escuelas

En la escuela Fray Luis de León se centran en trabajar en una zona concreta del patio, las actuales pistas de baloncesto, como quedó definido en las estrategias. Se establecen, dentro de esta zona, dos sectores diferenciados: una zona de motricidad con estructuras y una zona de tranquilidad. Durante la actividad de experimentación en el patio, el alumnado recrea una especie de laberinto y estructuras de equilibrios en la zona de motricidad y unas mesas, un espacio de biblioteca con estanterías, un tipi y mobiliario que permite tumbarse, en la zona de tranquilidad. También simulan un arenero y diferentes jardineras distribuídas por todo el espacio, con el objetivo de plantar árboles para que den sombra (Figura 42).



Figura 42. Alumnado representando un arenero, 2018. Elaboración propia.

Una vez se han definido los diferentes usos y elementos del patio, se trabaja el diseño de los elementos, la forma y la materialidad, en la actividad *Hacemos de architect@s*. En la escuela Fray Luis de León trabajan mediante el *collage* y las maquetas. En las representaciones se reconocen diferentes tipos de estructuras

de madera para hacer equilibrios y trabajar la motricidad y la coordinación, zonas con pavimentos blandos (como hierba y arena), laberintos y diferentes tipos de sillas, hamacas y otros elementos para sentarse o tumbarse. En casi todas las representaciones encontramos plantas y árboles (Figura 43).



Figura 43. Representaciones del alumando, 2018. Fotos y *collage* digital de elaboración propia.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, la directora del centro y una persona representante de cada aula. Se ponen en común las representaciones de cada aula y hacemos un listado común de elementos que aparecen. Para la zona tranquila el listado incluye: mesas y sillas, árboles, huerto, arenero, casita, hamacas y biblioteca. Para la zona de motricidad el listado incluye: equilibrios, laberinto y rocódromo. Se establece una conversación en la que alumnado y equipo investigador maquetan y discuten sobre la ubicación y las dimensiones de cada elemento del listado. Durante el proceso se quitan, añaden o modifican algunos elementos (rocódromo, bancos multifuncionales, pizarra) y pavimentos (pavimento blando con textura). Finalmente, quedan ubicados los elementos definitivos como se muestra en la Figura 44.

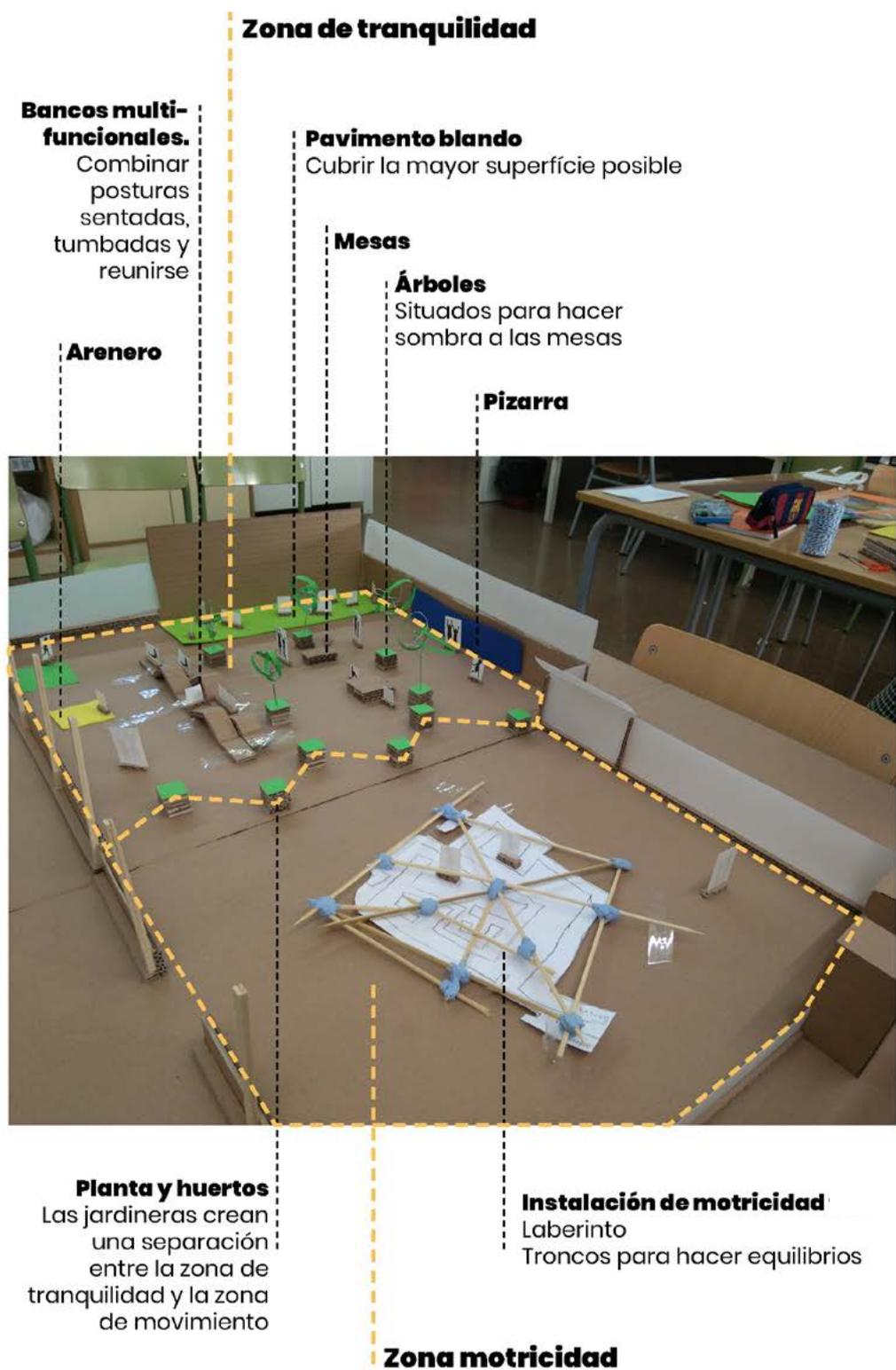


Figura 44. Maqueta colectiva del patio de la escuela Fray Luis de León con indicaciones de elaboración propia, 2018.

En la escuela Jaume Salvatella se había propuesto focalizar la intervención en salvar el desnivel entre la pista de fútbol y la zona de tierra. Después de reunirnos con el equipo del ayuntamiento y de realizar una visita técnica, se decide cambiar de estrategia, conservar la pista de fútbol como pista multideportiva y, en cambio, unificar mediante un elemento lúdico la zona de tierra del nivel superior con la zona de las pistas de baloncesto, que verán modificado su uso. Esta decisión responde a criterios técnicos para posibilitar la viabilidad de las obras. Este nuevo enfoque es recibido de manera positiva por la comisión de seguimiento encargada de coordinar el proceso en esta escuela, ya que, además de conservar las ideas conceptuales de la propuesta anterior, permitirá acceder al recinto de la escuela desde el nivel inferior, más cercano a la cota de la calle (Figura 45). Este tipo de situaciones pone en evidencia que es importante incorporar a un equipo técnico desde las fases iniciales en los procesos participativos que impliquen modificaciones físicas del espacio. De lo contrario, las propuestas generadas a partir de largos procesos colectivos pueden resultar inviables técnicamente y generar frustraciones.

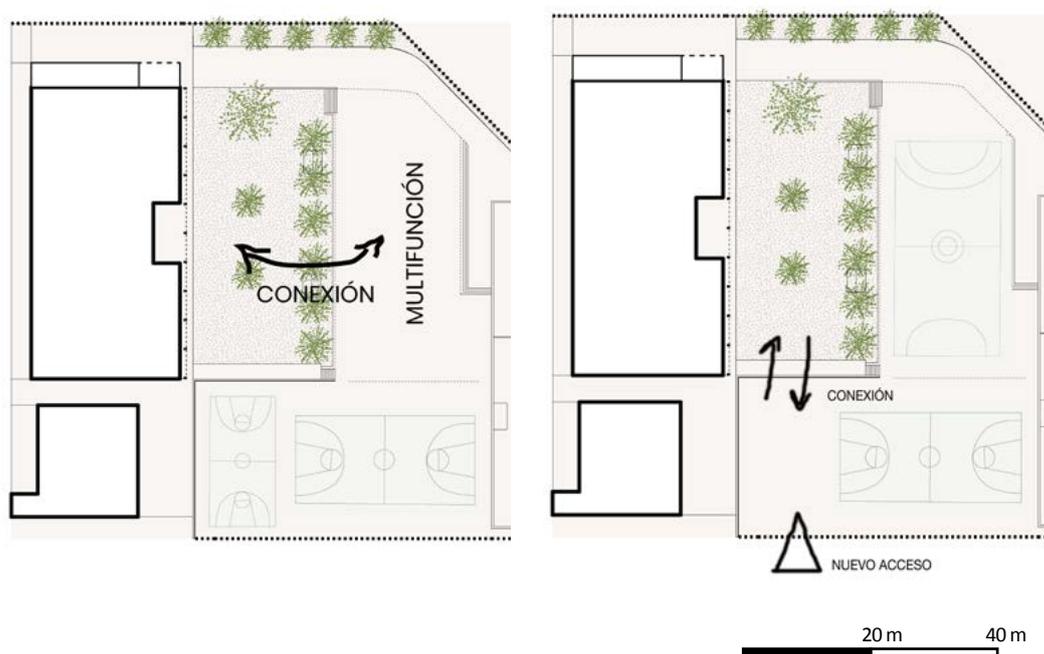


Figura 45. Esquema anterior (izquierda) y esquema modificado (derecha). Elaboración propia.

A partir de este nuevo esquema, el alumnado realiza la experimentación en el patio, dividiéndose en grupos para trabajar en los dos niveles. Al final de

la actividad quedan representados en el nivel inferior (actuales pistas de baloncesto): una pérgola para hacer sombra, juegos pintados en el suelo, zonas con el suelo de hierba y bancos de madera. En el nivel superior (zona de tierra) se representa: un huerto vertical, casitas de madera, bancos y estructuras de madera para sentarse, una zona con jardineras y plantas. Entre los dos niveles se representan unas escaleras/gradas para unirlos (Figura 46).

Una vez se han definido los diferentes usos y elementos del patio, se trabaja el diseño de los elementos, la forma y la materialidad, en la actividad *Hacemos de architect@s*. En la escuela Jaume Salvatella trabajan mediante el *collage*, utilizando fotografías de las diferentes zonas del patio y superponiendo dibujos o fotografías de los elementos propuestos en la actividad anterior (Figura 47). Durante este proceso algunos de los elementos de la actividad anterior se modifican, ya que conocen nuevas referencias.



Figura 46. Alumnado representando juegos activos y una cabaña, 2018. Elaboración propia.

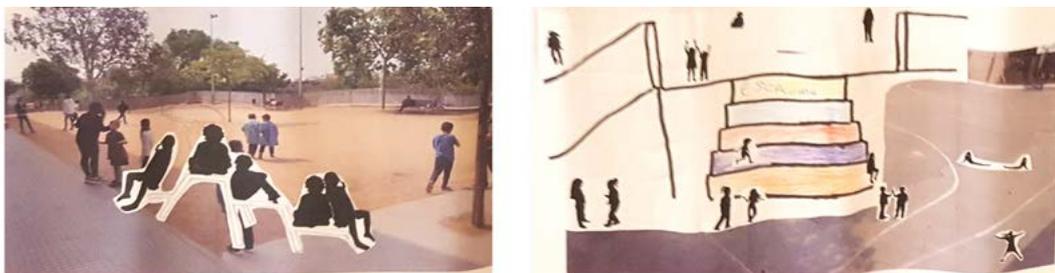


Figura 47. Representaciones de elementos escalonados, 2018. Fotos y *collage* digital de elaboración propia.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, el alumnado participante (en el caso de este centro, el alumnado de cuarto de primaria) y las tutoras. Hacemos un listado común de elementos que aparecen. En el caso del nivel inferior (actuales pistas de baloncesto) se decide incluir: las escaleras de conexión con el nivel superior, juegos variados, bancos de madera con una pérgola, pavimento blando y con textura, un rocódromo y una pizarra. En el nivel superior (zona de tierra) se decide situar un banco multinivel (estructura para sentarse a diferentes alturas) y mesas para almorzar.

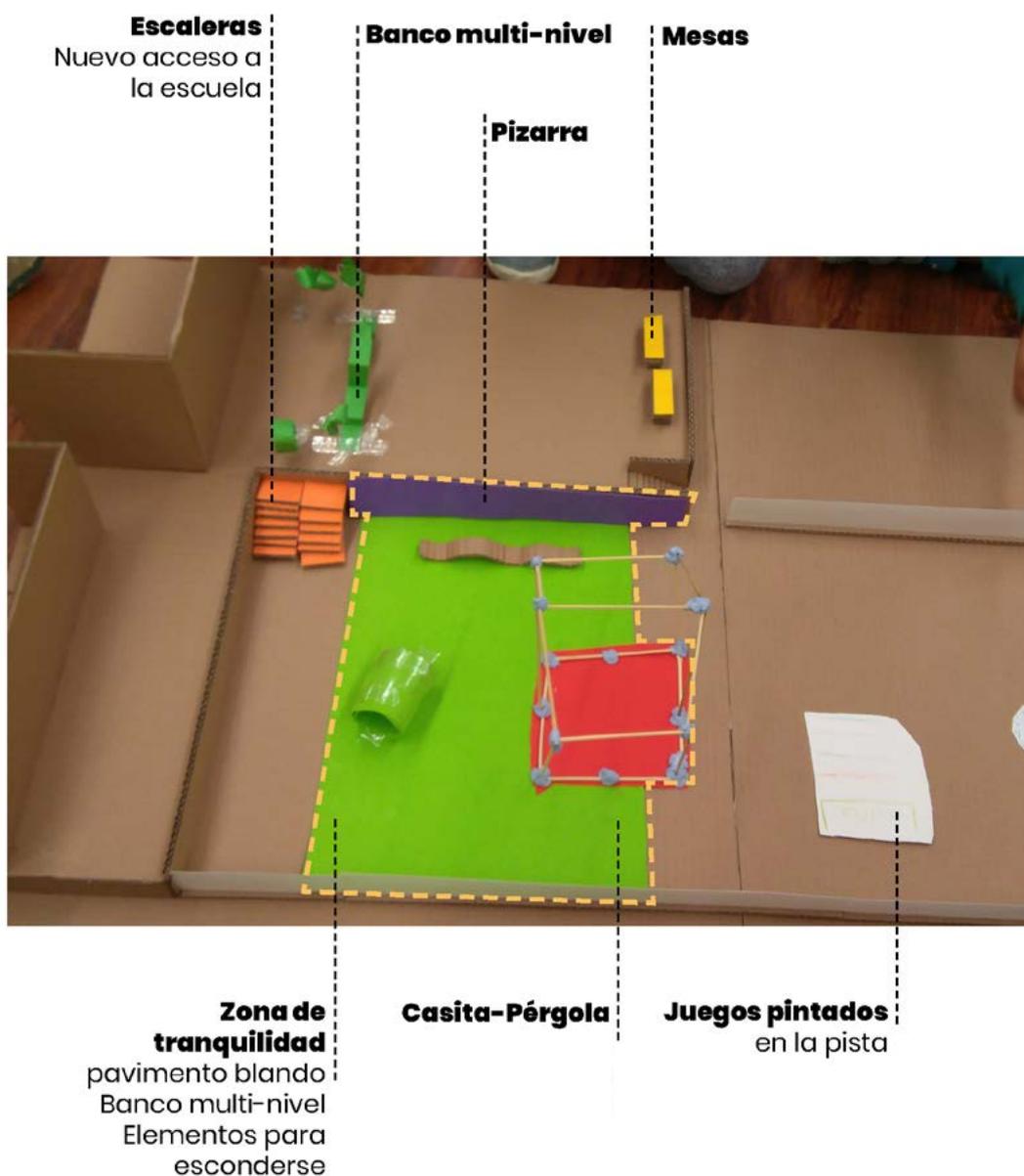


Figura 48. Maqueta colectiva del patio de la escuela Jaume Salvatella con indicaciones de elaboración propia.

Vemos que en el listado de elementos ya se ha hecho una priorización respecto de las actividades anteriores, eligiendo una cantidad menor de elementos. A los niños y niñas se les explica desde el principio que los recursos económicos para llevar a cabo las propuestas son limitados y que, por tanto, es muy importante definir un orden de prioridad en las propuestas que sería tenido en cuenta en el caso de no poder ser llevadas a la práctica en su totalidad. A partir de una conversación, ubicamos los elementos priorizados en el listado en la maqueta del patio, que queda como se muestra en la Figura 48.

En la escuela Lluís Millet se centran en trabajar la transformación del desnivel entre el patio cubierto por el porche y el pasillo, ya que la prioridad para esta escuela es eliminar el muro y poder incorporar una zona actualmente residual a la globalidad del patio. Durante las actividades de experimentación en el patio y a través de las maquetas trabajan con piezas y materiales diversos para generar gradas a diferentes alturas, escalones y rampas/toboganes que permitan salvar el desnivel al mismo tiempo que permiten jugar y sentarse (Figura 49).



Figura 49. Prototipado de gradas, escales y tobogán para el desnivel, 2018. Elaboración propia.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, representantes de los cursos participantes (primero a sexto de primaria) y dos personas de la Comisión de Seguimiento, el director y la jefa de estudios. En esta actividad identificamos dos puntos principales de actuación y otras actuaciones secundarias. A continuación se listan por orden de prioridad en la intervención:

- **Desnivel:** la intervención prioritaria va dirigida a incorporar al patio un espacio actualmente en desuso que queda separado por un muro. Se propone derribar el muro y unir las dos zonas, que se encuentran a distintas alturas mediante gradas, toboganes y cuerdas. Las actividades que debe permitir este elemento son sentarse, escalar y deslizarse. También se incluye una zona de pizarra en el muro perimetral del nivel superior, ya que el profesorado pretende utilizar este espacio y las gradas para hacer clases al aire libre.
- **Zona de picnic:** la segunda intervención por orden de prioridad es la recuperación de un espacio que está en desuso debido a que se inunda cuando llueve y se acumula barro. Se quiere mejorar el drenaje para poder transformar este espacio en una zona de estar con mesas, sillas y pavimento blando.
- **Rocódromo:** se propone utilizar un trozo de pared bajo el espacio porticado para instalar un rocódromo.
- **Laberinto:** se propone utilizar los pilares de la zona porticada para hacer un laberinto con cuerdas, que puede tener continuación en la zona de juegos del desnivel.
- **Petanca:** por último, se plantea la posibilidad de acondicionar un rincón actualmente en desuso para crear una zona para jugar a la petanca.

El tema de aumentar la permeabilidad entre los patios de infantil y primaria no se comenta en esta actividad. Más tarde se decidirá quitar la valla de separación y dejarlos comunicados por completo.

Las diferentes intervenciones se ubican en la maqueta del patio como se muestra en la Figura 50.

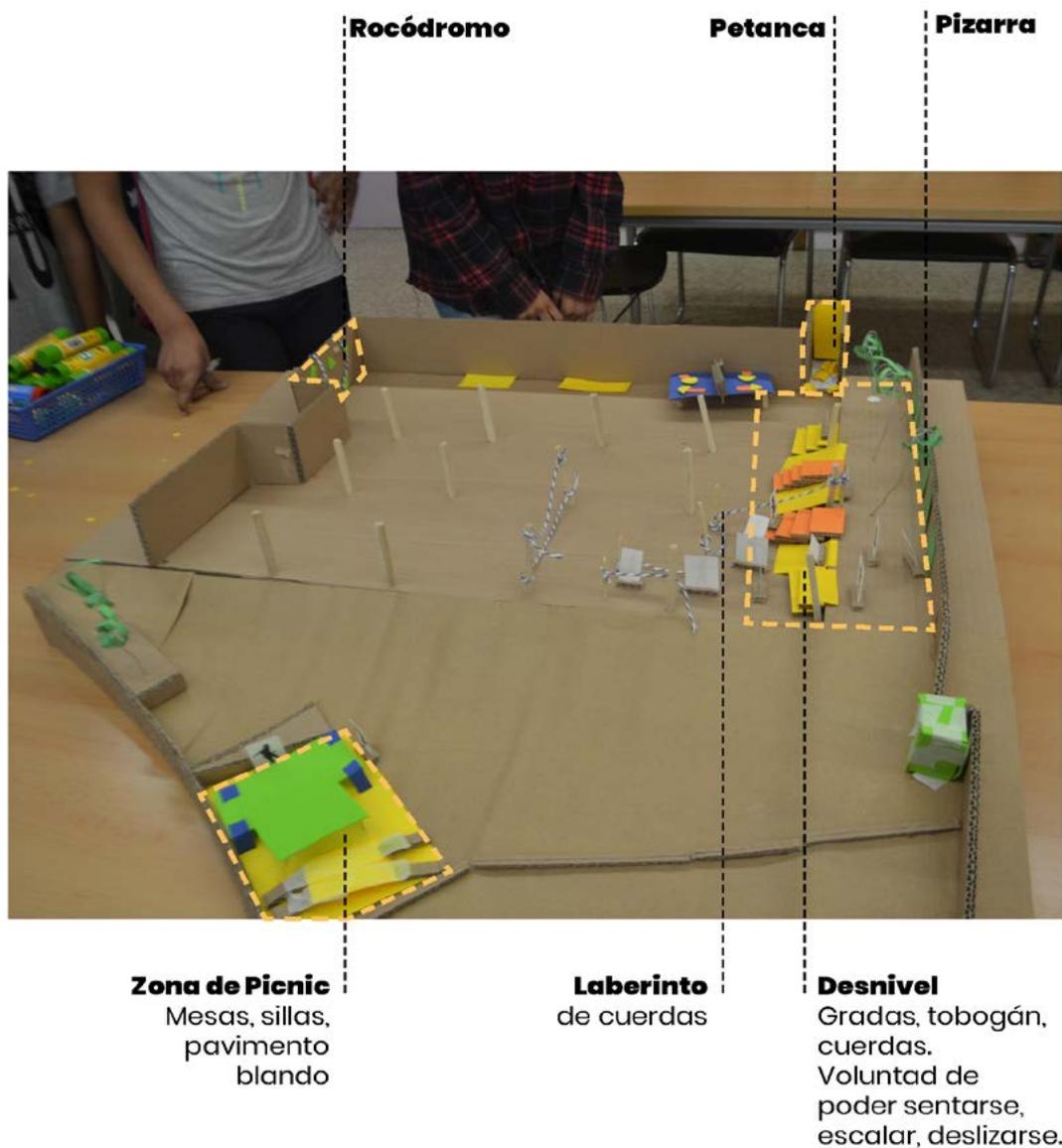


Figura 50. Maqueta colectiva del patio de la escuela Lluís Millet con indicaciones de elaboración propia., 2018

En la escuela Mercè Rodoreda participan en las actividades de diseño colaborativo los y las alumnas de P5 a sexto de primaria. Han dividido las intervenciones en tres zonas y el alumnado se divide por grupos para trabajar en cada una de ellas. Durante la actividad de experimentación en el patio se recogen diferentes propuestas de usos y elementos para cada zona. Una vez se han definido los diferentes usos y elementos del patio, se trabaja el diseño de los elementos, la forma y la materialidad, en la actividad *Hacemos de architect@s*. Para zona de juegos sin pelota, que se propuso situar a partir de las actividades

anteriores ocupando una mitad de la pista actual, se proponen estructuras para juegos de equilibrio y para deslizarse (tobogán) y un espacio para bailar. En la zona tranquila, que ocupará la zona del porche de entrada a la edificio antiguo, se representan espacios para sentarse, alfombras y cojines donde se pueda hacer actividades relajantes como yoga, un espacio de biblioteca y un armario para guardar el material del patio. También se propone que se pueda escuchar música. Finalmente, en los espacios verticales y las paredes del recinto, se representa una zona de pizarra, un mural y un rocódromo (Figura 51).



Figura 51. Representación de elementos de cobijo y para sentarse en la zona tranquila, 2018. Elaboración propia.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, representantes de los cursos participantes (P5 a sexto de primaria) y la directora del centro que a su vez es la coordinadora de la comisión de seguimiento. Empezamos discutiendo sobre las zonas que se han trabajado en las actividades anteriores y hacemos un listado de los elementos más citados en la puesta en común. Para la zona de juegos sin pelota, se mantienen respecto de las actividades anteriores las estructuras de juego y circuito de equilibrio y se añaden otros juegos que podrían estar pintados en el suelo. También se añade un espacio de huertos. La zona de baile no se considera prioritaria aunque podría seguir manteniéndose como actividad ya que se mantiene un espacio con pavimento duro y sin obstáculos. Para la zona tranquila se mantienen los elementos para

sentarse, las alfombras, los cojines y la zona de yoga y música. Aparece como elemento nuevo una casita. Como intervenciones verticales se prioriza el mural de colores y la pizarra para dibujar, seguida del rocódromo. A partir de este listado se genera un debate y, mientras se ubican los elementos en la maqueta, se discuten otras propuestas. En relación a la zona de juegos con pelota, se considera necesario adaptarla con un cambio de pavimento y desplazando la estructura de juego existente a otra zona del patio. También se propone sustituir el actual arenero por otros pavimentos blandos que no atraigan a los gatos (hay muchos problemas de higiene por los gatos que entran al arenero durante la noche). La transformación global del patio se define como se muestra en la figura 52.

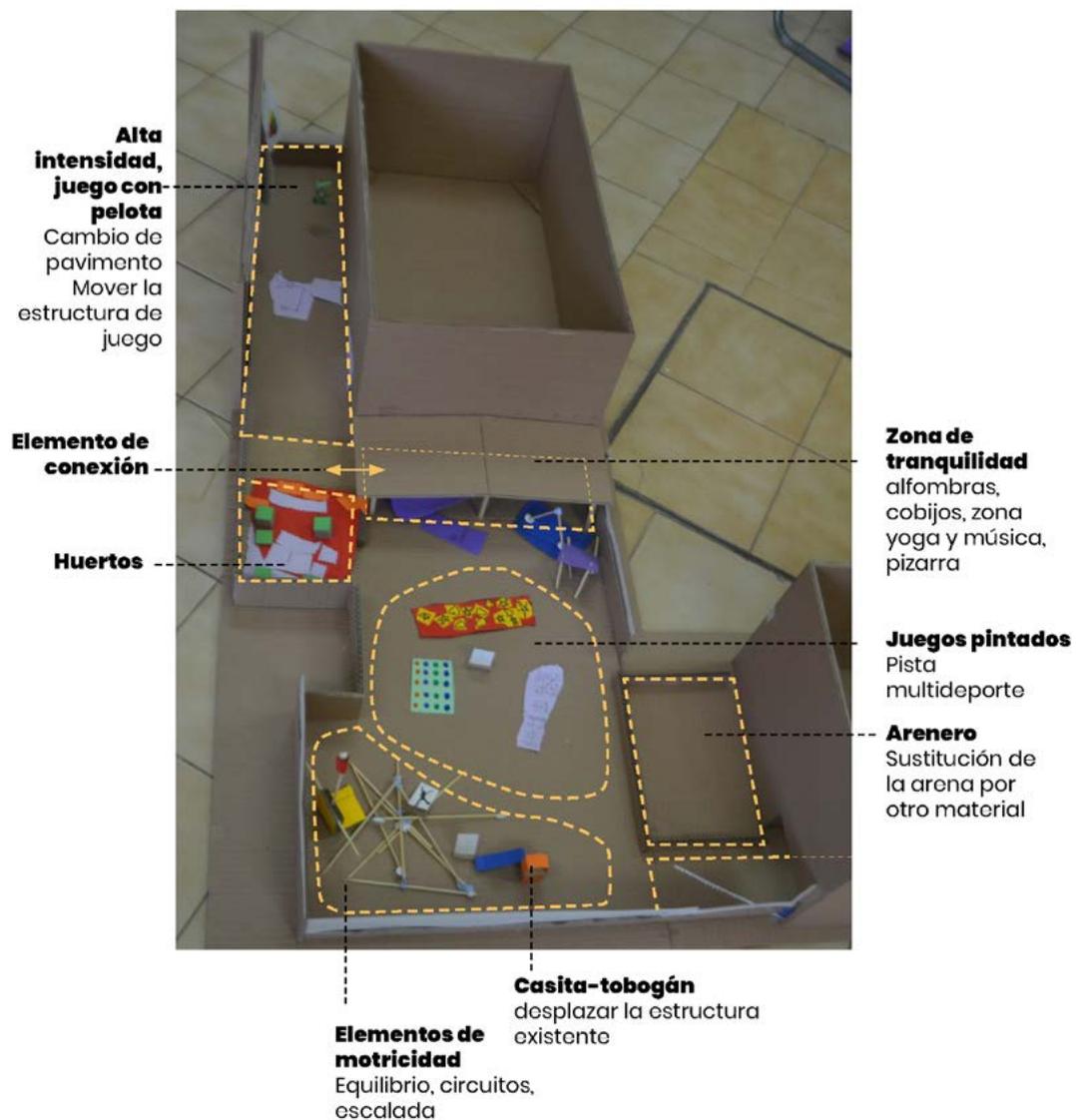


Figura 52. Maqueta colectiva del patio de la escuela Mercè Rodoreda con indicaciones de elaboración propia, 2018.

En el caso de esta escuela queda pendiente un trabajo de priorización de intervenciones, ya que lo más probable es que no puedan costearse todas, al menos en una primera fase. Acordamos realizar esta priorización con la comisión de seguimiento en una reunión posterior.

En la escuela Miguel de Unamuno es el alumnado de primer ciclo de primaria (cursos de primero a tercero) quien realiza las actividades de diseño colaborativo. Estas actividades son coordinadas por las tutoras y el tutor de cada clase. En el aula se presenta la propuesta de distribución de usos del patio definida como resultado de las estrategias de actuación. En esta escuela se plantean tres zonas diferenciadas para el patio: el espacio de juego simbólico en el cobertizo, la zona de movimiento y la zona de tranquilidad, ocupando aproximadamente el 50% del espacio restante cada una. El alumnado debate sobre las necesidades de cada zona, teniendo en cuenta los usos asignados. Después del debate el alumnado se organiza en grupos y cada uno de ellos elige una zona para realizar su diseño. A partir de la experimentación en el patio y de las representaciones a través de pequeñas maquetas y collages se proponen distintos elementos y cualidades para cada tipo espacio. Circuitos de equilibrio para la zona de juegos activos; texturas diversas, naturaleza, color (árboles, plantas enredaderas, flores, murales) y elementos para descansar y reunirse (mesas, sofás, bancos, plataformas) para la zona de tranquilidad; y casitas y mesas de experimentación (cocinitas) para el área de juego simbólico (Figura 53).



Figura 53. Representaciones de la zona de movimiento (izquierda) y la zona de tranquilidad (derecha), 2018. *Collage* digital de elaboración propia.

A partir de este trabajo nos encontramos para realizar la actividad final, en la que estamos presentes el equipo de arquitectas e investigadora, representantes de los cursos participantes (primero a tercero de primaria) y la jefa de estudios. En esta escuela existe una limitación específica en relación a la transformación del patio, que ha sido requerida por el área de deportes del ayuntamiento, que es mantener la pista de baloncesto reglamentaria. Se llega a este acuerdo ya que este patio se utiliza para la actividad extraescolar de clases de baloncesto y no ha sido posible encontrar una pista alternativa en el barrio donde poder trasladar las clases. Este hecho hace que debamos redistribuir las zonas establecidas para la transformación del patio y lo haremos durante la actividad de *Consenso colectivo*. Empezamos discutiendo sobre las zonas que se han trabajado en las actividades anteriores y hacemos un listado de los elementos más citados en la puesta en común, que organizamos por temas:

- Circuito de equilibrios / troncos/ juegos pintados en el suelo
- Jardineras / árboles / plantas / hierba
- *Graffitis* / pizarra
- Casita

El alumnado maqueta los diferentes elementos del listado. Se hacen idas y venidas entre los espacios de fabricación de los elementos y la maqueta para situarlos. Durante el proceso se genera un debate y finalmente quedan definidas las zonas que se describen a continuación. La zona de movimiento se mantiene en el lugar que ocupaba en la propuesta anterior. El circuito de equilibrio con troncos se situará en el espacio no ocupado por la pista y en la pista de baloncesto se pintaran juegos en el suelo (la pista no se puede quitar ni ocupar por elementos pero si se puede pintar el suelo siempre que no impida discernir las líneas reglamentarias). En la pared que separa este sector del exterior del recinto se pintará un mural, que el alumnado quiere que sea con *graffiti*. La zona de tranquilidad se extiende en forma de "L" alrededor de la pista de baloncesto. En la zona cercana a la valla que separa del nivel inferior se propone crear un rincón de tranquilidad con plantas enredaderas y espacios para sentarse. En el extremo cercano a la fuente, donde hay más espacio disponible, se propone situar unas plataformas lúdicas con varias alturas, donde poder sentarse pero también jugar, una zona de hierba y un elemento de cobijo, que puede ser una pérgola o una casita. Finalmente, se propone situar la pizarra y las mesas de

experimentación en el cobertizo, como parte de la oferta de juego simbólico. Las diferentes intervenciones se ubican en el patio como se muestra en la figura 54.

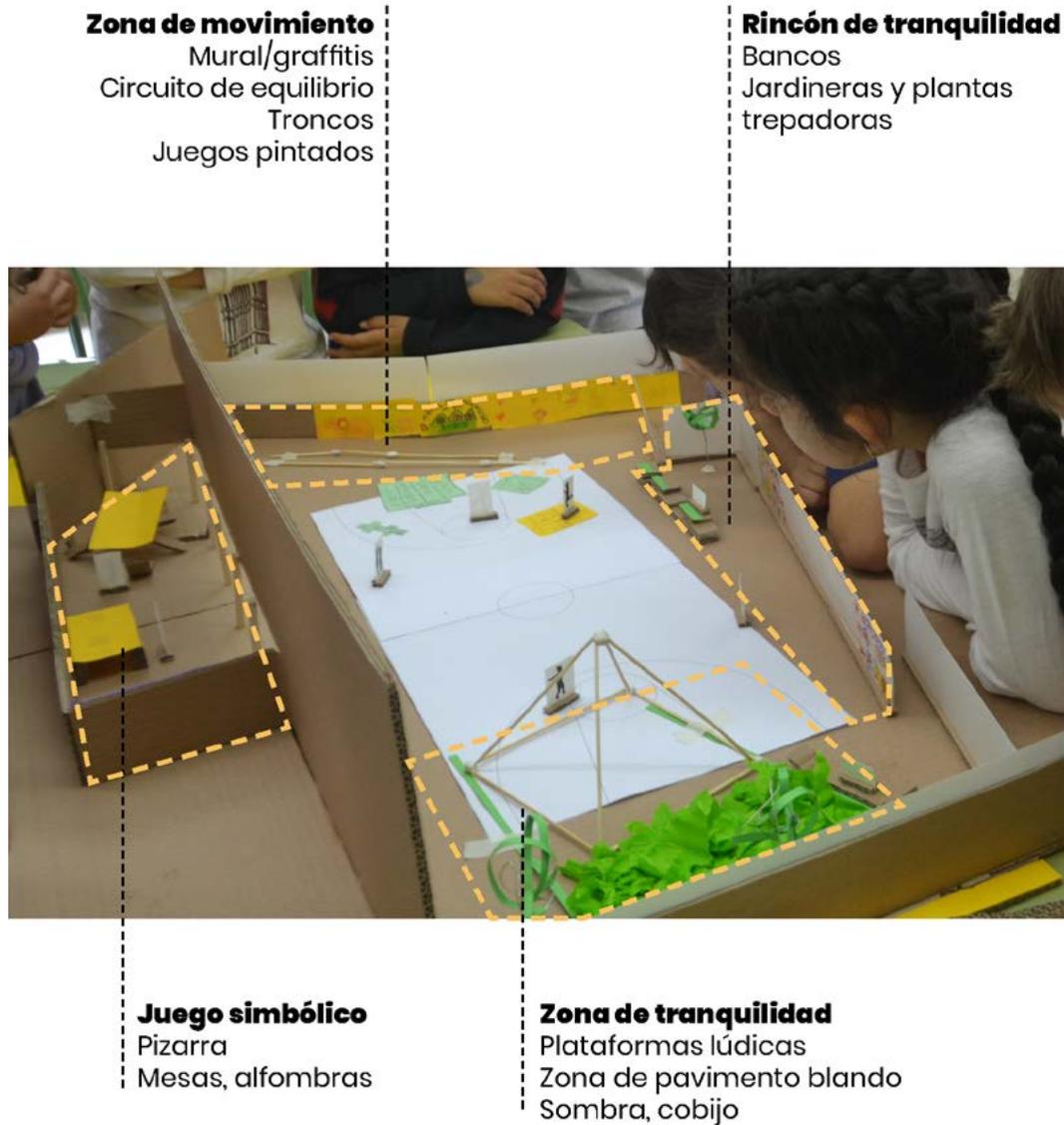


Figura 54. Maqueta colectiva del patio de la escuela Miguel de Unamuno con indicaciones de elaboración propia, 2018.

4.5.2. Recursos espaciales para unos patios coeducativos, sostenibles y saludables

En los últimos apartados hemos visto cómo los resultados del análisis participativo nos permitieron definir las estrategias y establecer los objetivos globales de las intervenciones para unos patios coeducativos, sostenibles y saludables: romper la jerarquía centro-periferia, redistribuir el espacio de manera más equitativa entre las diferentes actividades, diversificar las opciones de juego activo para promover la actividad física de todo el alumnado, acondicionar espacios de intimidad y calma que ayuden a rebajar el estrés, aumentar la presencia de naturaleza y los materiales orgánicos y biosféricos y mejorar el confort climático a través de sombras, agua (fuentes) y árboles.

Las actividades de diseño colaborativo nos han permitido materializar estos objetivos en una suerte de catálogo que incluye diferentes elementos, juegos y mobiliario:

- **Recursos de redistribución:** para crear ambientes diferenciados y evitar la centralización del espacio en la pista de deportiva se ha propuesto la instalación de gradas o plataformas que, además de mutar la configuración centrípeta del patio hacia una configuración más centrífuga, sirven como espacios de descanso y encuentro. En la misma línea se promueve la ubicación de las actividades anteriormente desarrolladas en las periferias (juego simbólico, comunicación) a posiciones de mayor centralidad y el traslado de las actividades de alta intensidad de movimiento a espacios laterales, donde no interfieran en el desarrollo de las actividades más tranquilas. Otra posibilidad con este mismo fin sería la creación de topografías lúdicas (relieves) que funcionen como elemento separador entre ambientes y a la vez como un espacio lúdico en sí mismo (PEZ arquitectos, 2017).
- **Recursos para diversificar las actividades activas y de movimiento:** con este fin se ha propuesto la instalación de diferentes estructuras de juego como circuitos de equilibrio, gradas y desniveles, elementos para trepar y deslizarse (tobogán, rocódromo, cuerdas). Aunque finalmente no se ha priorizado en las propuestas finales, también se ha nombrado en varias escuelas la habilitación de un espacio para bailar. En otros talleres que he dinamizado con profesorado de otros municipios de Catalunya, el

espacio de baile se ha implementado con éxito en algunas escuelas. En una escuela de Manresa se planteó como un espacio móvil, que se desplazaba semanalmente por las diferentes zonas del patio y estaba gestionado por el alumnado de mayor edad, que tenía la responsabilidad de dinamizarlo para el alumnado de cursos inferiores.

- **Recursos para crear espacios de tranquilidad e intimidad:** se propone instalar gradas, sillas, bancos, mesas, alfombras y plataformas para descansar, conversar y almorzar. También se propone introducir casitas, cabañas o similares, donde poder cobijarse o esconderse.
- **Recursos para aumentar la presencia de naturaleza:** se propone incorporar jardineras y huertos para plantar árboles, plantas, flores y hortalizas. En los casos en los que sea posible, se priorizan los pavimentos blandos, naturales y permeables (arena, hierba, terrizos). También se pueden crear jardines verticales y aprovechar los muros y las vallas para hacer crecer plantas enredaderas. El cuidado de las plantas y del huerto es una oportunidad pedagógica para fomentar la corresponsabilidad del alumnado así como otras cuestiones como los ciclos estacionales o la autoproducción de alimentos.
- **Recursos para fomentar el juego imaginativo, creativo y de experimentación:** se propone la instalación de elementos para dibujar como pizarras, mesas de experimentación o cocinas, espacios de lectura o bibliopatio y espacios de guardado para los materiales (armarios, baúles). En este sentido, también contribuyen a la estimulación creativa las superficies con diferentes texturas (muros y pavimentos), los juegos musicales, los colores, sombras y transparencias (Carbonell, 2015; PEZ arquitectos, 2017). También aparecen como deseables las intervenciones artísticas, a través de murales y *graffitis*, que estimulan visualmente a la vez que embellecen las paredes y muros del recinto, y pueden integrar mensajes con valores coeducativos.

A partir de estas consignas y con el ánimo de optimizar recursos económicos, personales y materiales, se diseñan una serie de intervenciones que puedan ser replicadas en las diferentes escuelas pero, a la vez, dar respuesta a sus necesidades específicas. Este proceso creativo, que tuvo lugar de manera interna en el equipo técnico-investigador y que fue contrastado y validado tanto por el ayuntamiento como por las comisiones de seguimiento de las escuelas, se desarrolla detalladamente en el siguiente capítulo, en el que

también se exponen las propuestas que finalmente resultaron aceptadas para las transformaciones espaciales en los patios.

5

5. Propuestas e impactos

En este capítulo se comparten las propuestas arquitectónicas desarrolladas como fruto del proceso participativo y se valoran los impactos en relación la efectividad de las transformaciones implementadas y sobre el alcance de las acciones de sensibilización y difusión.

En el primer apartado (5.1) se describen las propuestas técnicas que recogen y materializan las ideas generadas conjuntamente con las comunidades educativas para cada patio escolar. En el segundo apartado (5.2) se exponen los avances en la implementación de las obras y se describen los impactos que la transformación parcial de los patios ha generado en las relaciones y en los usos. En el último apartado (5.3) se hace una valoración del proceso y del grado de replicabilidad alcanzado.

5.1. Soluciones espaciales en las diferentes escuelas

En esta fase del proceso, conjuntamente con el equipo de arquitectas Equal Saree, buscamos soluciones concretas a través del diseño del espacio y de los elementos que lo configuran, para alcanzar los objetivos deseados en cada escuela y teniendo en cuenta los criterios técnicos definidos por los servicios técnicos del área de mantenimiento (Departamento de Urbanismo) y del Departamento de Educación del ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet. Las propuestas, además, cumplen la normativa relativa a los espacios de juego infantil y la relativa al uso de madera como material constructivo:

- UNE-EN 1177, de mayo 2008. Revestimientos de las superficies de las áreas de juego absorbedores de impactos. Determinación de la altura de caída crítica.
- UNE-EN 1176-1, de febrero de 2009. Equipamiento de las áreas de juego y superficies. Parte 1: Requisitos generales de seguridad y métodos de ensayo.
- Instrucción técnica para la aplicación de criterios de sostenibilidad en la madera.

A partir de estas consideraciones se trabaja en la generación de propuestas que, además de cumplir los requisitos técnicos y dar respuesta a las necesidades detectadas y a las propuestas realizadas en el proceso participativo, generen unos espacios de calidad desde el punto de vista del diseño.

Para ello, nos basamos en cuatro criterios principales que agrupan las estrategias generales definidas conjuntamente con las comunidades educativas. Son los siguientes:

- 1. Redistribución de usos para una mayor equidad en la ocupación del espacio de las diferentes actividades.** La jerarquía de actividades en el patio y la distribución desigual del espacio ha sido una de las cuestiones identificadas como más problemáticas en las diferentes escuelas participantes en la IAP. En otras experiencias de procesos participativos para la transformación de espacios de juego infantil en el espacio público se han tomado medidas similares para garantizar un uso igualitario del espacio. En el caso del proyecto de remodelación de la Plaza Baró en Santa Coloma de Gramenet, diseñado y dinamizado por Equal Saree, se pensó una distribución del espacio en ámbitos diferenciados y con características materiales distintas, para potenciar la diversidad de actividades y evitar que una actividad dominante ocupe todo el espacio disponible (Saldaña et al., 2019b). Una evaluación realizada a partir de observaciones un año después de la remodelación de la plaza ha demostrado que ésta es utilizada equilibradamente por niños y niñas de diferentes edades y que los juegos que se desarrollan no son estereotipados por géneros¹.
- 2. Adecuación de espacios específicos para actividades tranquilas.** La necesidad de intimidad, silencio y calma ha sido puesta de manifiesto por gran parte del alumnado de las escuelas participantes en la IAP. El juego simbólico o imaginativo, las actividades creativas, la lectura, la interacción comunicativa o el descanso son actividades invisibilizadas y que no se tienen en cuenta a la hora de diseñar los patios. Estas actividades, hasta el momento mayormente desarrolladas por niñas, quedan relegadas

¹ La coordinación y el diseño de la evaluación fue elaborado por la autora con el apoyo de Maite Gabilondo, que realizó las observaciones como parte de sus prácticas curriculares del máster oficial *Estudios del Territoriales y de la Población* de la UAB desarrolladas en la entidad Equal Saree.

a los espacios periféricos y poco acondicionados. En las propuestas de transformación de los patios se ha priorizado generar espacios adecuados para acoger y potenciar este tipo de actividades que, por otra parte, son en las que se detectan más interacciones entre niños y niñas. En el proyecto para la plaza mencionado en el punto anterior, los espacios y el mobiliario para el descanso y el encuentro ocupan una posición central y articulan el resto de espacios de juego. Están pensados especialmente para garantizar el confort de las personas que cuidan y acompañan a las niñas y niños mientras juegan.

3. Generación de espacios para fomentar diversos tipos de actividades

motrices. Como se ha señalado a lo largo de la discusión de resultados, un patio destinado en su mayor parte a los deportes dominantes es perjudicial a la hora de promover la actividad física y la salud de la mayoría del alumnado. Los juegos asociados a una imagen de masculinidad hegemónica, como es el fútbol, excluyen a las niñas y a los niños que no cumplen con los mandatos de género que no encuentran otras alternativas de movimiento y acaban por desarrollar actitudes sedentarias. En las propuestas de mejora para el patio se ha priorizado incorporar nuevos elementos de juego activo que permitan desarrollar la coordinación, el equilibrio, la elasticidad y la fuerza a través de juegos no reglados.

4. Aprovechamiento de las superficies verticales para generar nuevos usos.

Los patios estudiados en esta investigación cuentan con una gran densidad de alumnado, por lo que la superficie disponible para cada niño o niña es escasa. Por eso nos hemos propuesto aprovechar al máximo el espacio disponible, explorando las posibilidades de la dimensión vertical (muros, rejas, desniveles).

Para desarrollar el diseño arquitectónico se propone trabajar con el concepto de *alfombras* como elemento para organizar las actividades y los elementos en el espacio y con el objetivo de obtener una propuesta integral y unitaria. Mediante la idea de las alfombras se trae al exterior un elemento propio de los espacios interiores domésticos, cuestionando así la dicotomía exterior-público/interior-doméstico. En las propuestas arquitectónicas, este elemento va adquiriendo diferentes funciones y materialidades dependiendo del uso, lo que permite sumar nuevas texturas al patio (madera, césped artificial, corteza de pino, arena). Las intervenciones se completan con otros elementos diferentes en cada centro educativo, para cumplir los diferentes objetivos.

Uno de los puntos fuertes de las intervenciones es la colaboración con una artista para la realización de murales, en relación al criterio cuatro, *Aprovechamiento de las superficies verticales*, los cuales se diseñarán y realizarán conjuntamente con alumnado. El objetivo es que el alumnado se sienta partícipe también durante la etapa de implementación de las propuestas. La intervención artística deberá fomentar el juego a través de geometrías y colores y transmitir los valores esenciales del proyecto: igualdad, cooperación y convivencia.

5.1.1. Un patio más lúdico y diverso. CEIP Fray Luis de León

El patio de esta escuela tiene una superficie de 4.290 m² y está dividido en cinco zonas: las pistas de fútbol, las pistas de baloncesto, la pérgola, el patio de infantil y zona para sentarse y, finalmente, una zona en el interior del edificio que se utiliza como espacio de juego durante el recreo. Casi la totalidad del pavimento es de cemento, solamente hay una pequeña zona de caucho en el área de infantil. El patio se encuentra sobre la cubierta de un aparcamiento subterráneo de carácter privado, particularidad que afecta a la hora de abordar los aspectos técnicos de la transformación.

La idea principal de la propuesta para esta escuela es transformar el patio, actualmente destinado en su mayor parte a pistas deportivas, en un patio con más opciones lúdicas y de descanso. De la misma manera, también se quiere conseguir un patio con más riqueza de texturas y colores, en contraposición al hormigón gris que ahora predomina.

El área de intervención se limita a las actuales pistas de baloncesto, conservando las pistas de fútbol, la zona de la pérgola y las áreas destinadas a los juegos de infantil. La superficie de actuación es de 650 m² y el presupuesto de la intervención de aproximadamente 15.000 euros. Para plantear el proyecto se parte de la idea de crear dos zonas: una zona de movimiento sin pelota, con elementos de equilibrios, y una zona tranquila, con espacios para sentarse, elementos de juego tranquilo y vegetación.

En la zona tranquila del patio se prevé situar una tarima de madera de geometría pentagonal con diferentes niveles, cantos redondeados y una

jardinera incorporada. En esta jardinera se plantará *Lavanda stoechas* "Blue", de hoja perenne y floración de mayo a agosto. También se prevé la colocación de un arenero con cubierta corredera para protegerlo de insectos y animales mientras la escuela esté cerrada. Se prevé la incorporación de una alfombra con geometría pentagonal de 3,5 m de lado de material blando y con textura, que se acaba definiendo como césped artificial, por distintos motivos relativos al mantenimiento y las posibilidades técnicas. Aunque no es un material natural, se propone el césped artificial por su fácil instalación y mantenimiento y porque, al estar el patio sobre la cubierta de un aparcamiento, no es posible la plantación en el suelo. Junto a la alfombra de césped artificial se propone la intervención artística, que se extiende por el suelo y uno de los muros perimetrales.

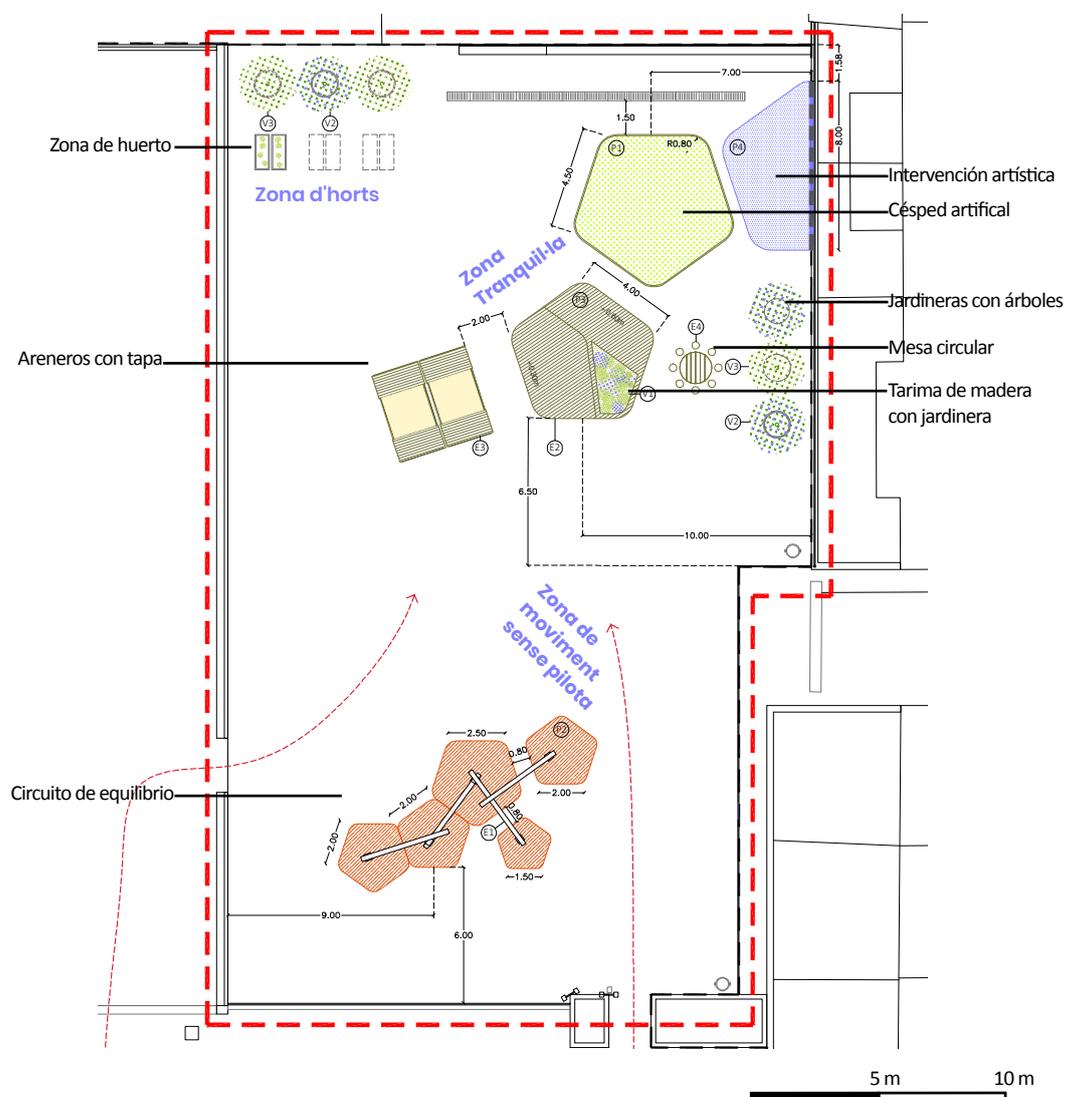


Figura 55. Planta propuesta para la escuela Fray Luis de León, 2019. Elaborado por Equal Saree.

Además se incluirán jardineras con árboles de dos especies diferentes: *Jacaranda Mimosifolia* y *Tipuana Tipu*. Las jardineras se ubicarán en la zona perimetral del patio y alineadas con los pilares de la pérgola existente para evitar el sobrepeso en la parte central del forjado. Será necesaria la instalación de una red de riego por goteo para los nuevos árboles. A la sombra de los árboles se sitúa una mesa con taburetes. Finalmente se instalará una zona de huerto en mesas de cultivo en la parte más soleada del patio.

En la zona de movimiento sin pelota se instalará una estructura a base de troncos de madera superpuestos, para practicar la coordinación y el equilibrio además de otros múltiples usos. Alrededor de la estructura se situarán varias alfombras pentagonales de caucho rojo para amortiguar el impacto en caso de caída (Figura 55).

5.1.2 Nuevo acceso y franja lúdica. CEIP Jaume Salvatella

El patio de esta escuela tiene una superficie de 4.142 m² y está dividido en tres zonas principales que se sitúan en dos niveles diferentes: la pista de fútbol y las pistas de baloncesto, en el nivel inferior, y el patio de arena gruesa, situado en el nivel superior, el mismo del edificio escolar. Excepto esta última zona, el resto del patio es de cemento.

La idea principal de esta intervención es unificar los dos niveles del patio a través de la generación de una franja lúdica y de tranquilidad, a la vez que se dota de un nuevo acceso al recinto de la escuela. El área de intervención se limita a la actual pista de mini-básquet, además del muro de contención que actualmente salva el desnivel. La superficie de la actuación es de 720 m² de patio y el presupuesto de la intervención de aproximadamente 14.000 euros. El elemento protagonista es una escalera-grada que permite salvar el desnivel entre la zona donde se ubican actualmente las pistas de baloncesto y desde donde se accede al recinto y la del patio de arenisca. Se forma una escalera de nueve escalones combinada con una grada con acabado de madera. En esa misma zona se propone realizar la intervención artística, que interviene en el muro y se extiende por el suelo. Se instalarán tres alfombras de césped artificial, ocupando todo el largo de la actual pista de mini-básquet. Sobre una de las alfombras se situará un elemento de madera que combina una pérgola

con bancos. En el nivel superior, con pavimento de arena gruesa, se coloca una estructura de equilibrios hecha de troncos de madera (Figura 56).

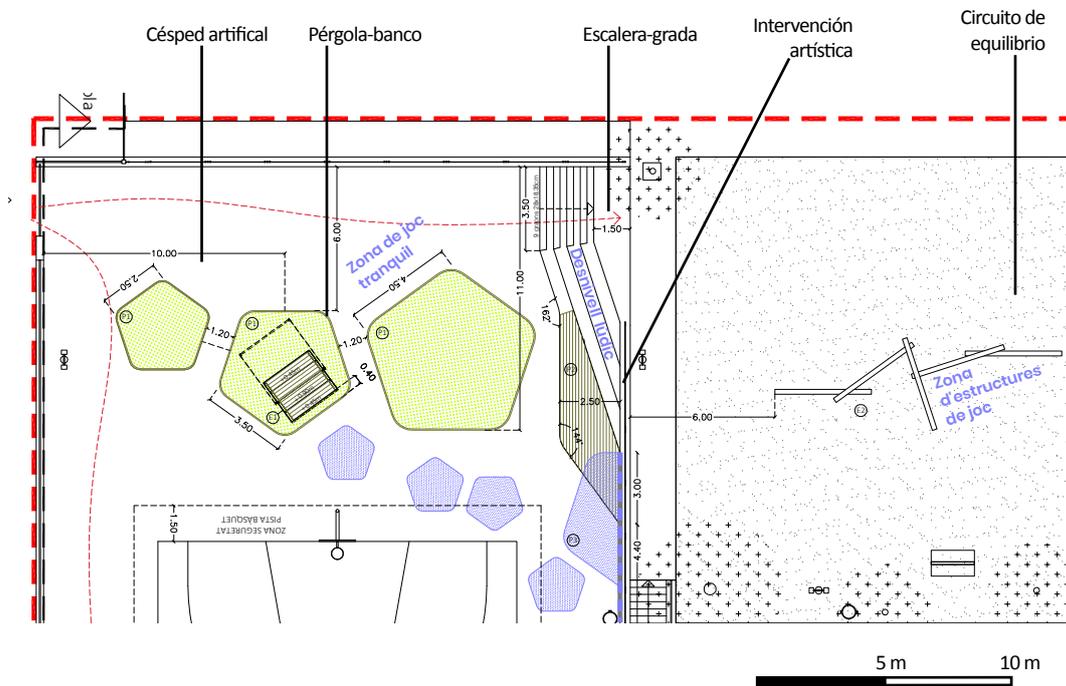


Figura 56. Planta propuesta para la escuela Jaume Salvatella, 2019. Elaborado por Equal Saree.

5.1.3 Sumando espacios al patio. CEIP Lluís Millet

La superficie total del patio de esta escuela, teniendo en cuenta las zonas dedicadas a primaria y a infantil, es 1.981 m² y está dividida en cinco zonas: el patio cubierto, la zona de los árboles (*El pasillo*), la pista de baloncesto, la zona de la rampa y el patio infantil. Excepto este último, que es de arena gruesa, casi la totalidad del patio es de cemento.

La idea principal de esta intervención es integrar al patio los espacios actualmente en desuso debido a la segregación espacial y a las barreras arquitectónicas. De esta manera se busca un mejor aprovechamiento de los espacios descubiertos y con sol directo, ya que la mayor superficie del patio utilizable está techada. También se busca poder generar espacios que puedan tener un uso pedagógico.

Se proponen dos zonas principales de intervención. En primer lugar, se actuará en el desnivel entre la zona cubierta y *El pasillo*. Esta actuación ha concentrado el mayor esfuerzo de diseño, tanto en las actividades participativas como en el proyecto técnico y es prioritaria para la escuela. En segundo lugar, se propone crear una zona de picnic y descanso. La superficie de las actuaciones es de 115 m² de patio y el presupuesto de la intervención de aproximadamente 20.000 euros.

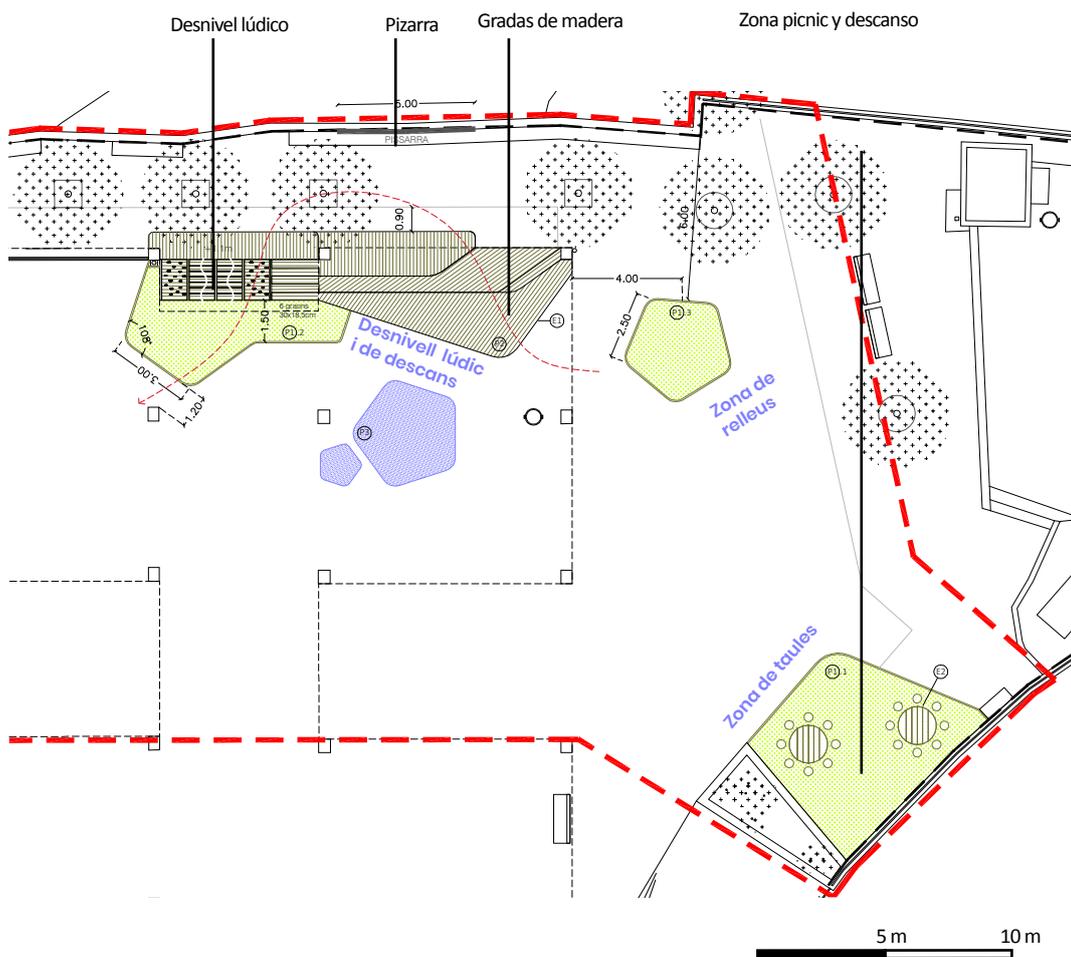


Figura 57. Planta propuesta para la escuela Lluís Millet, 2019. Elaborado por Equal Saree.

Se propone unificar la zona del pasillo con la zona cubierta porticada a través de un desnivel lúdico y de descanso, formado por diferentes plataformas y planos inclinados de madera. Los planos inclinados incluyen piezas y cuerdas para trepar y toboganes. Esta estructura multiusos requiere la colocación de pavimento especial en su perímetro de seguridad, según normativa, que en este caso tendrá un base de amortización y acabado de césped artificial.

En esta escuela no habrá intervención artística, ya que el tipo de pedagogía que desarrollan no aconseja introducir demasiados colores en los espacios educativos. En cambio, se instalarán diferentes tramos de pizarras en el muro de contención que limita *El pasillo* con el terreno en pendiente no accesible.

En el otro extremo del patio se creará una zona de picnic y descanso con dos mesas y pavimento de césped artificial. También se eliminará la valla que separa los patios de primaria y de infantil para que todo el alumnado pueda circular libremente (Figura 57).

5.1.4. Trabajando la periferia para transformar el patio. CEIP Mercè Rodoreda

El patio de esta escuela tiene una superficie de 1.159 m² y está dividido en seis zonas: la zona cubierta de entrada al edificio, la zona de pista deportiva, que superpone baloncesto y fútbol, la zona de la fuente y los bancos, el patio nuevo, *el túnel* (zona de acceso desde la calle) y el arenero. Todo el pavimento es de cemento excepto el patio nuevo, que es de tierra, y el arenero. La superficie total de las actuaciones es de 996m² de patio con un presupuesto aproximado de 15.000 euros.

La idea principal de esta intervención es trabajar todos los espacios que actualmente configuran la periferia disgregada del patio para diversificar las posibilidades de juego y crear un proyecto unitario de patio. Se plantean cinco nuevos espacios de juego y de encuentro: zona de estructuras de juego, zona de huertos, zona de juego con pelota, zona de tranquilidad y zona de pavimento blando.

El punto clave de la intervención es trasladar el juego con pelota al patio nuevo para dotar al espacio central del patio de un carácter más polifuncional. Para ello se necesitan varias maniobras. En primer lugar, trasladar la estructura de juego, actualmente instalada en la zona del patio nuevo, a la zona de la fuente y los bancos, para dejar el espacio de juego con pelota libre de obstáculos.

A su vez, la fuente se traslada a un espacio de mayor centralidad en el patio y los bancos se trasladan a la zona de acceso al recinto, para que puedan ser utilizados por las familias en el tiempo de espera a la entrada y salida de la

escuela. Completa la zona de estructuras un juego de troncos superpuestos con pavimento de amortización acabado con césped artificial.

El antiguo arenero se transforma en una zona de pavimento blando (césped artificial), ya que el arenero presentaba muchos problemas de higiene y mantenimiento. Se mantiene la opción de poder superponer areneros con estructuras independientes y tapa. En la zona cubierta de acceso al edificio antiguo se ubica la zona de tranquilidad y juego simbólico con la instalación de dos alfombras de césped artificial, una plataforma escalonada de madera y una pizarra en la pared.

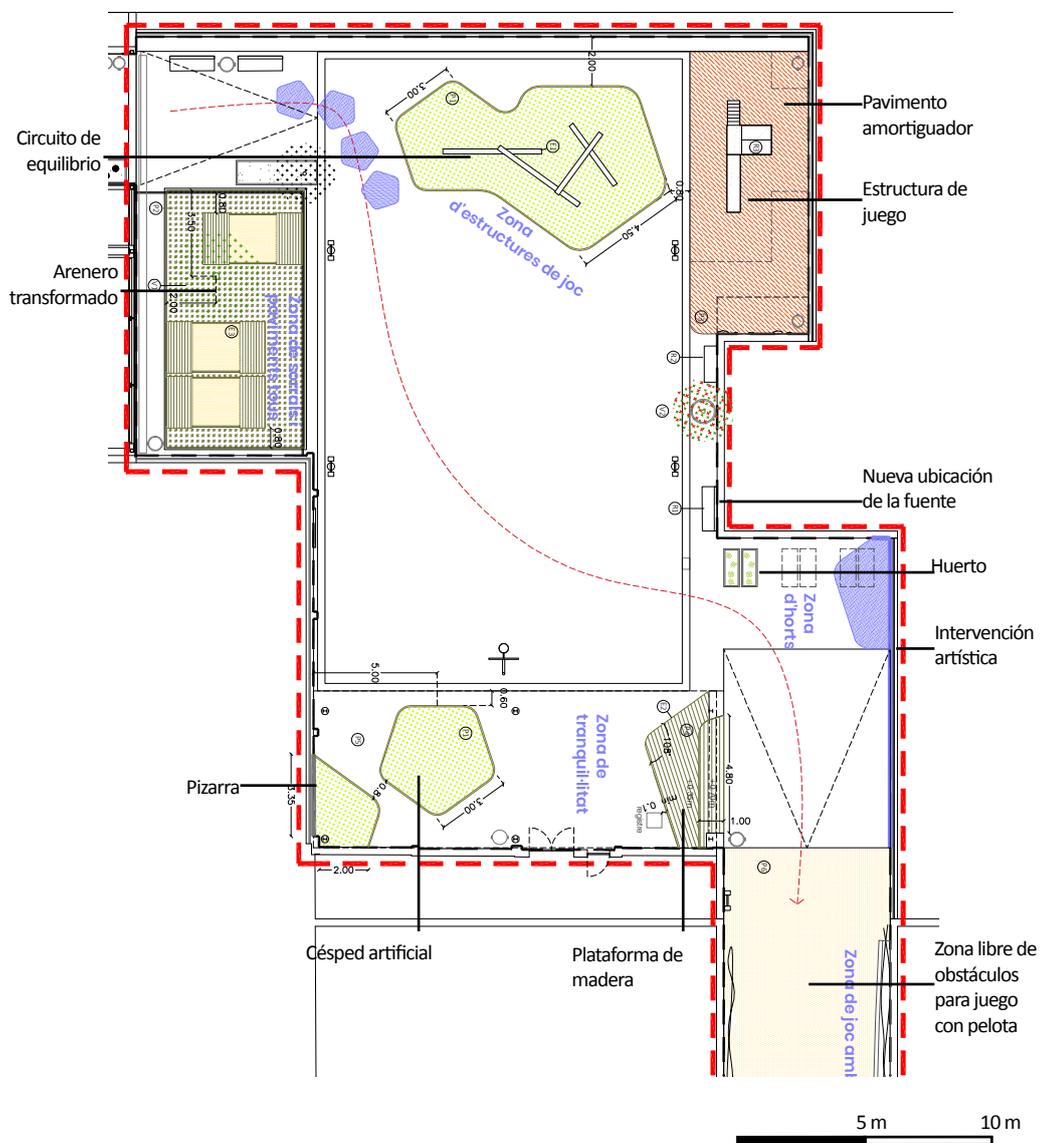


Figura 58. Planta propuesta para la escuela Mercè Rodoreda, 2019. Elaborado por Equal Saree.

Finalmente, se propone una zona de huertos en mesas de cultivo donde también se realizará la intervención artística cerca de la rampa que comunica con el patio nuevo (Figura 58).

5.1.5. Generar espacios diferenciados para sumar posibilidades. CEIP Miguel de Unamuno

La superficie total de este patio es de 2.524m², divididos en dos niveles, un nivel superior utilizado por el alumnado de primero a tercero y un nivel inferior utilizado por el alumnado de cuarto a sexto. La propuesta se centra en el nivel superior, actualmente dividido en cinco zonas: la pista de baloncesto, el cobertizo de acceso a la edificio, la zona de la fuente y los árboles, la zona perimetral de la valla y la zona perimetral del muro. Toda la superficie del patio es de hormigón. Hay una parte del nivel superior que se encuentra sobre el forjado de los vestuarios y el espacio cubierto del nivel inferior, lo cual condiciona las posibilidades de la intervención. También existe la condición de mantener la pista de baloncesto con sus dimensiones y posición actual para usos extraescolares.

La idea principal de esta intervención es transformar un patio, actualmente de hormigón y prácticamente sin elementos de juego, en un patio con más opciones lúdicas y de descanso. De la misma manera, también se quiere conseguir que la pista deportiva deje de ser la única protagonista del espacio. Se plantean cuatro nuevas zonas de juego y de estancia: zona de movimiento sin pelota, zona de descanso, zona de juego tranquilo y zona de juego simbólico. La superficie de la actuación es de 1.237m² de patio con un presupuesto de aproximadamente 18.000 euros.

En la zona de juego tranquilo se prevé una tarima de madera con geometría pentagonal y diferentes alturas (+30/+59 cm) y unos elementos de madera para juegos de coordinación y equilibrio instalados sobre pavimento de caucho (para amortiguar en caso de caída). En la zona de descanso se instalan dos alfombras pentagonales de césped artificial. Para mejorar la sensación de confort en esta zona y naturalizar el patio, se propone la colocación de jardineras recorriendo la valla, con plantaciones de tres tipos con variaciones en el tiempo de floración y el color: *Lavanda stoechas "Blue"*, *Punica Granatum*

y *Callistemon red Rocket*. Para completar esta zona se prevé la colocación de una mesa redonda con ocho taburetes.

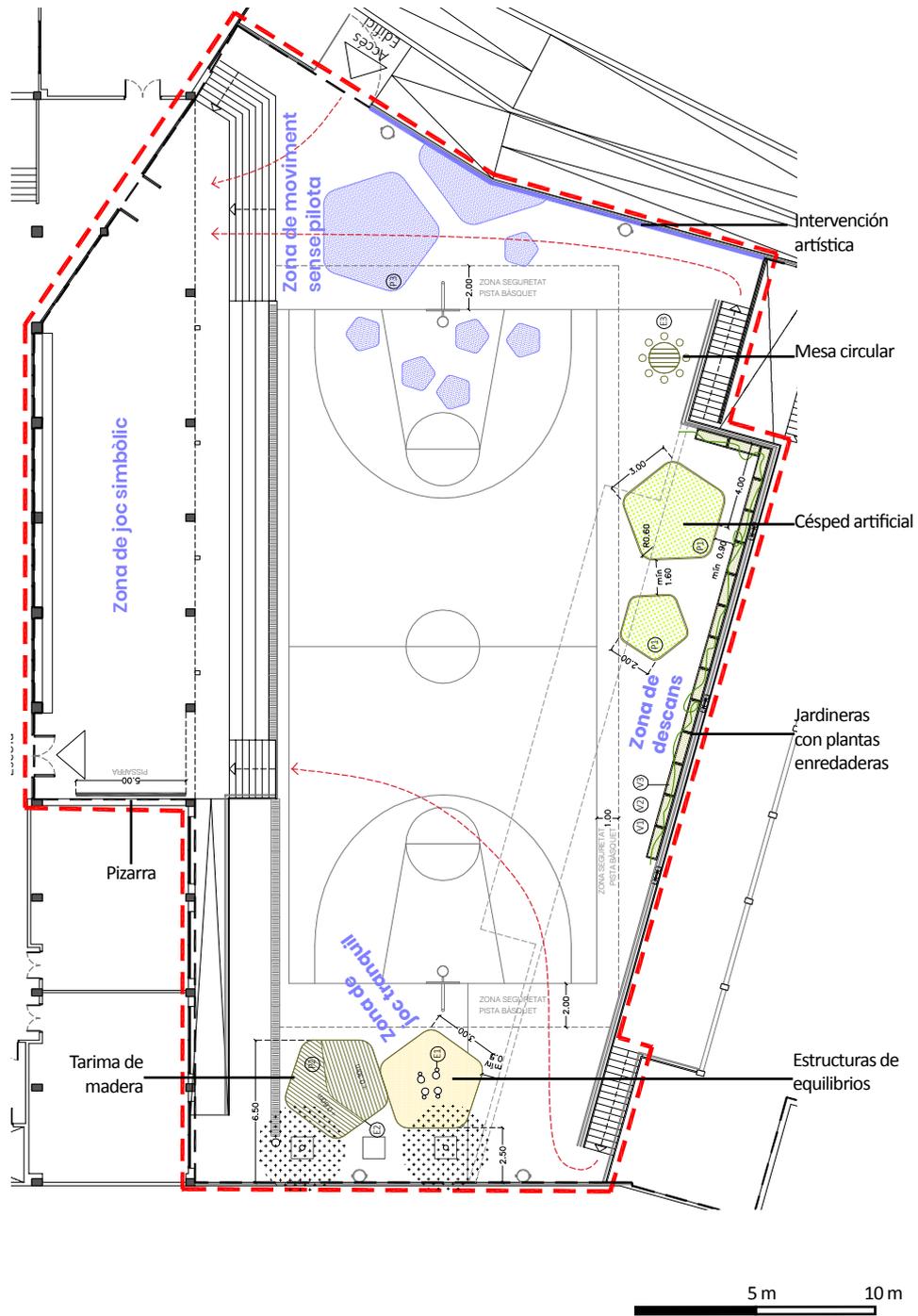


Figura 59. Planta propuesta para la escuela Miguel de Unamuno, 2019. Elaborado por Equal Saree.

La zona de movimiento sin pelota se deja con pavimento duro de hormigón y libre de obstáculos e incluye la intervención artística en el muro y el suelo. Finalmente, se prevé instalar una pizarra en la pared del cobertizo, la zona destinada al juego simbólico. La pista de baloncesto queda sin intervenir, para usos deportivos y juego con pelota (Figura 59).

5.2. Implementación de las propuestas e impactos detectados

Entre noviembre de 2018 y diciembre de 2019 se realizó, paulatinamente, la implementación física de las propuestas en los patios de las cinco escuelas. Aunque la ejecución de las obras ha sido parcial y todavía se necesitan varias intervenciones para poder considerar que el cambio del patio cumple con los objetivos del proceso, ya se han podido apreciar algunas mejoras, como mayor diversidad en las actividades desarrolladas por el alumnado y más equidad en la ocupación del espacio del patio. A continuación se detallan las intervenciones realizadas y los efectos observados.

5.2.1. Generación de espacios para actividades tranquilas

En todas las escuelas participantes en la IAP se han introducido elementos para generar o adecuar espacios para el desarrollo de actividades tranquilas. Estos han sido los primeros elementos que se han realizado en las obras. En los patios de los CEIP Fray Luis de León, Jaume Salvatella y Miguel de Unamuno se han incorporado alfombras pentagonales de césped artificial, como se muestra en las Figuras 60 y 63, y en el CEIP Mercè Rodoreda se ha mejorado un espacio existente mediante la renovación de la pavimentación (Figura 61). En el patio del CEIP Lluís Millet se ha habilitado una zona con mesas de madera y césped artificial, porque se buscaba también obtener un espacio con posibilidades para dar clases al aire libre (Figura 62).

Las características y la forma de estos elementos (materiales blandos y formas poligonales) incitan a tumbarse, a rodar y a hacer volteretas, como se aprecia en la Figura 60, actividades que antes de las intervenciones no se habían observado en ninguno de los patios. También propician el encuentro de pequeños grupos y las interacciones comunicativas.



Figura 60. Alfombras pentagonales, 2019. Elaboración propia.



Figura 61. Mejora del pavimento en la escuela Mercè Rodoreda, 2019. Elaboración propia.



Figura 62. Intervención en la escuela Lluís Millet, 2019. Elaboración propia.

En la observación que se realizó después de instalar las alfombras en el CEIP Miguel de Unamuno se observó que tanto niños como niñas ocupaban estos espacios. Se desarrollaban actividades de comunicación y manualidades así como también juegos de baja intensidad motriz con una goma elástica (Figura 63). Este nuevo pavimento permite el desarrollo de juegos simbólicos y juegos activos de baja intensidad y genera un espacio de calma y encuentro (agrupaciones sobre las alfombras, en forma circular). Sin embargo, se apreció en la observación que el juego seguía sin ser compartido entre géneros, en términos generales (niños y niñas no jugaban juntos), y la ocupación de las alfombras era mayoritariamente por parte del alumnado de más edad, en el caso del patio observado, este curso era tercero de primaria.



Figura 63. Uso de las alfombras durante la observación del patio, 2019. Elaboración propia.

5.2.2. Redistribución de espacios y nuevas actividades

Aunque las transformaciones físicas en los patios han sido muy limitadas y parciales, el hecho de haber participado en el proceso de análisis y reflexión ha generado cambios en el uso y la distribución del espacio, a través de la introducción de elementos y del establecimiento de nuevas normas o acuerdos en la gestión del patio.

En la escuela Miguel de Unamuno han introducido cambios en la gestión del

tiempo de patio. Uno de cada tres días se introducen elementos de juego en el patio (cuerdas, aros, libros, muñecas, utensilios para la cocina, juegos de mesa). Esto genera un uso del patio muy distinto del que se observaba al inicio del proceso de IAP. En el nuevo contexto, los juegos de mesa se ubican en la pista de deporte, aunque en posiciones menos centrales, ya que buscan zonas más protegidas y tranquilas. El espacio central está ocupado por juegos activos, principalmente con los aros (los niños más mayores) y puntualmente por niñas corriendo y haciendo volteretas (Figura 64). También hay grupos mixtos jugando con gomas elásticas. En la zona porticada, que ya funcionaba como un espacio de juego simbólico, se han incorporado más elementos de juego y se ha creado una pequeña zona de lectura aprovechando las gradas (Figura 65). Este espacio lo ocupan los niños y niñas más pequeños (primero de primaria). Es el espacio más cercano al edificio escolar y donde suelen estar las maestras o maestros.



Figura 64. Diferentes actividades ocupan el espacio de la pista, 2019. Elaboración propia.

En esta observación vemos un uso más igualitario del patio respecto de las observaciones realizadas al inicio de la IAP. Tanto niños como niñas utilizan todos los espacios sin limitaciones, aunque todavía hay pocos grupos mixtos. También se detecta que el alumnado se organiza por edades para jugar, ocupando espacios segregados. Otros efectos colaterales de participar en la IAP es que la escuela está empezando a reorganizar también el patio de infantil, que no se había incluido en este proceso.



Figura 65. Uso del espacio cubierto durante la observación del patio, 2019. Elaboración propia.

En la escuela Jaume Salvatella, las alfombras han servido como pretexto para empezar a realizar algunas clases al aire libre, por ejemplo de música, como se observa en la Figura 66. Por sus dimensiones, esta alfombra permite ser ocupada por un grupo grande de personas en forma de corro, en este caso todo el alumnado del aula está agrupado sobre el pavimento blando.



Figura 66. Clase de música en el patio, 2019. Elaboración propia.

Además de las alfombras y otros elementos para las actividades tranquilas, también se han instalado en dos escuelas elementos de equilibrio hechos con

truncos. El uso de estos elementos no ha podido ser contrastado, aunque fue una de las demandas del alumnado en la mayoría de escuelas. En la imagen se aprecia como una criatura aprovecha para jugar en su recorrido hacia las aulas, una vez ha sonado la sirena que indica el final del tiempo de patio (Figura 67).



Figura 67. Un alumno aprovecha la estructura para jugar de regreso al aula cuando acaba de finalizar el tiempo de patio, 2019. Elaboración propia.

A través de estos ejemplos hemos podido apreciar cómo pequeños cambios en los espacios pueden generar grandes cambios a nivel relacional. Además, se ha visibilizado la importancia de que las personas usuarias se involucren en las decisiones sobre la transformación de su entorno cotidiano, siendo el proceso una herramienta para el aprendizaje, para la reflexión y para la mejora de todo el ecosistema, físico y social. Es probable que la introducción de estos mismos elementos desligada de un proceso colectivo con voluntad transformadora hubiese generado impactos mucho menos relevantes.

5.2.3. Intervenciones artísticas y valores del proyecto

Uno de los objetivos de las intervenciones en los patios era el aprovechamiento y embellecimiento de las superficies verticales. Por las limitaciones en el presupuesto y para optimizar los recursos disponibles se dispuso que una

misma artista se encargaría de las intervenciones artísticas en todas aquellas escuelas que las hubieran solicitado.

Las intervenciones artísticas tomaron la forma de murales de gran formato, cuyo diseño fue cocreado por el alumnado con el acompañamiento de la artista. Para ello se les pidió que realizaran un boceto que representara los valores que, según ellos y ellas, se habían trabajado a lo largo del proceso de *Empatitzem*. En los bocetos representaron animales y plantas, los símbolos de los géneros femenino y masculino entrelazados en señal de igualdad y otras representaciones y palabras relacionadas con la multiculturalidad (los nombres de los distintos continentes, unas manos abrazando el planeta Tierra). El alumnado participó tanto en el diseño de los murales como en su ejecución, aumentando de esta manera el sentimiento de apropiación y propiciando un mayor cuidado en el futuro hacia este elemento, ya que ha requerido su esfuerzo e implicación. Además, han podido experimentar en primera persona la capacidad de producir cambios y de mejorar su entorno cotidiano a través del trabajo cooperativo (Figura 68).



Figura 68. Los murales, durante la ejecución y una vez finalizados, 2019. Elaboración propia.

5.3. Alcance y replicabilidad del proceso

El proceso de investigación y de acción participativa ha permitido a las comunidades educativas analizar sus entornos cotidianos con mirada crítica y consensuar soluciones para unas relaciones más igualitarias entre el alumnado. Las actividades de codiseño de propuestas introdujeron conceptos de la arquitectura, dotando al alumnado de herramientas para ejercer un papel más activo como ciudadanos y ciudadanas, dentro y fuera del ámbito escolar. Sin embargo, algunos aspectos no alcanzaron las expectativas colectivas y será necesario incorporar los aprendizajes de esta experiencia y tenerlos en cuenta en procesos similares en el futuro. Por otro lado, el esfuerzo en las acciones de comunicación y difusión del proceso y de la metodología han surgido efecto, alcanzando repeticiones a nivel local e internacional. Se profundiza sobre estas cuestiones en los siguientes subapartados.

5.3.1. Valoración del proceso y de los resultados

Después de finalizar el proceso colectivo de análisis y propuestas para el patio satisfactoriamente en cinco escuelas, con características distintas y con la participación de alumnado de diferentes cursos de primaria, podemos afirmar que la metodología planteada, y cuya sistematización se ha recogido para poder ser replicada en otros contextos, funciona. Después de un cuestionario de valoración realizado por las cinco escuelas participantes, la puntuación media para el proceso ha sido de cuatro sobre cinco. Por otro lado, han dejado patente que se necesita mejorar las instrucciones de las actividades y el lenguaje para hacerlas más didáctica. Algunas escuelas han adaptado las actividades para hacerlas más adecuadas a las diferentes edades del alumnado participante. Refiriéndose específicamente al calendario del trabajo de campo, consideran que los tiempos han sido demasiado ajustados y que les hubiera gustado poder profundizar más en las actividades.

Este proceso de investigación colectiva nos ha permitido comprobar que la metodología propuesta puede utilizarse y ser aplicada de manera autónoma por los centros educativos pero que es necesaria una capacitación previa, que en este caso se ha realizado mediante tres sesiones de formación (durante la

fase de análisis y de propuestas), y un acompañamiento técnico a lo largo del proceso.

En las fases de observación y reflexión es especialmente importante garantizar que se tiene en cuenta la perspectiva de género tanto en los resultados como en los procedimientos.

Como investigadora externa a la comunidad educativa he podido comprobar que, aunque los resultados del análisis y las propuestas muestran una reflexión sobre el uso del espacio y buscan una organización más equitativa y la promoción de otros valores, durante el proceso se han seguido reproduciendo roles de género, que no solo tienen que ver con la cantidad de espacio físico que se ocupa sino también con el simbólico. Por poner un ejemplo, en una de las actividades que realizamos con el alumnado les pedimos que trabajaran por grupos de cuatro, dos niños y dos niñas. Al final de la dinámica, una persona tenía que hacer de portavoz mientras otra tenía que escribir los acuerdos. En todos los grupos, en total cinco, el portavoz elegido fue un niño, mientras que las que tuvieron la tarea de escribir fueron niñas en todos los casos. Aquí vemos como las niñas asumen una mayor carga de trabajo invisibilizado mientras los niños ocupan los lugares de visibilidad y reconocimiento social. En otra ocasión, trabajamos con la asamblea de representantes. Esta asamblea, integrada por un representante de cada aula, se encarga de defender los intereses de sus compañeros y compañeras y de generar acuerdos transversales a toda la escuela. Cada año escolar, las aulas eligen a sus representantes. Este curso, de un total de 13 miembros, nueve son niños y solo cuatro son niñas. ¿Cómo es posible que existan estas diferencias tan evidentes y, sin embargo, tan normalizadas? Como se ha tratado en el marco teórico (ver apartado 2.2.1), los estereotipos de género y los roles jerárquicos están todavía muy integrados en nuestra sociedad y se reproducen y transmiten de manera inconsciente por el profesorado.

Retomando las palabras de Weisman (1994), hemos de reconocer que el espacio social y el espacio físico están relacionados y que se construyen mutuamente. Si deseamos una sociedad más justa e igualitaria es necesario garantizar desde la escuela la presencia de las niñas en los espacios de visibilidad, tanto físicos como simbólicos. La escuela no es el único ámbito donde se transmiten los valores sociales, pero, contando la cantidad de horas que las criaturas pasan en

este lugar, no podemos obviar su gran potencial como activador de cambios. La educación espacial, que ha sido una parte esencial del proceso colectivo de esta IAP, es una herramienta imprescindible para tomar conciencia de cómo se articulan las desigualdades de género en este ámbito y poder emprender las acciones necesarias para erradicarlas.

El alcance de la participación infantil y su percepción de los espacios son realmente generadores de cambios, pero como menciona Trilla y Novella (2001), la participación infantil no puede tener como objeto realidades que estén fuera del alcance de la comunidad infantil. Es necesario promover experiencias que les permitan aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar. En esta IAP, las actividades destinadas al diseño de propuestas arquitectónicas estaban enfocadas adecuadamente para permitir una participación activa y consciente de las criaturas. Gracias a ello, las propuestas colectivas han alcanzado un grado de definición que ha facilitado su traducción técnica al equipo de arquitectas.

Una vez finalizados los anteproyectos, se explicaron a las comisiones de seguimiento y a todo el alumnado de las escuelas participantes, utilizando lenguaje e imágenes apropiadas para su comprensión. Las comunidades educativas sintieron que los anteproyectos representaban sus ideas, aunque realizaron algunas aportaciones que fueron incorporadas por las arquitectas en la siguiente fase de elaboración técnica de los proyectos. En este proyecto, la participación ha sido contemplada solamente de manera parcial en la fase de implementación de las obras. En futuros procesos sería interesante incorporar a toda la comunidad y, especialmente al alumnado, en estas últimas etapas del proyecto, tal y como describe Maite Gabilondo en su trabajo Trabajo Final de Máster (2020). Esta autora recomienda implicar al alumnado en el replanteo¹ o en la construcción a través de talleres programados y acompañados por profesionales. Aunque en este caso se han realizado los murales participativos con el alumnado, hubiera sido deseable ampliar la participación para elaborar parte del mobiliario u otros elementos de la propuesta. Además de aumentar el sentimiento de pertenencia y cuidado del espacio, a nivel pedagógico es una forma de *aprender haciendo*.

¹ El replanteo es la ubicación en el terreno de todos los puntos necesarios para poder materializar los ejes principales del proyecto antes del inicio de las obras.

Las cuestiones más problemáticas del proceso han tenido lugar durante la fase de implementación de las propuestas. Las complicaciones han sido debidas a los efectos de la falta de transversalidad entre los diferentes departamentos de la administración municipal que estaban implicados, a la falta de planificación de esta última parte del proceso que no se tuvo en cuenta en la calendarización inicial y a la dilatación de los tiempos de ejecución, en parte, debida a su sujeción a los procedimientos legales para la construcción de obras públicas. Por otra parte, cabe destacar la apuesta del ayuntamiento por este tipo de proyectos innovadores para los que es necesaria la colaboración transversal entre los diferentes departamentos. El programa, aunque fue impulsado por la Regiduría de Educación, requería las competencias de la Regiduría de Urbanismo para la fase de implementación que, además, realizó un seguimiento de todo el proceso. La Regiduría de Igualdad también estuvo implicada en relación a los contenidos y objetivos del proyecto. Estas formas de colaboración transversal todavía no son habituales en las rígidas estructuras administrativas y siguen constituyendo una práctica novedosa, lo que permitiría justificar, en cierta manera, los desajustes en la ejecución y en el alcance de las propuestas.

Sin embargo, esta descoordinación ha tenido efectos muy negativos para las comunidades participantes en el proceso. Por un lado, ha generado molestias en los equipos directivos y docentes de las escuelas, ya que el tiempo invertido en el proceso no se ha visto compensado por los resultados alcanzados, al menos desde una perspectiva física y visible. Por otro lado, ha podido generar frustraciones y descontento en el alumnado, ya que algunos niños y niñas han terminado su período escolar sin ver implementadas las propuestas en su totalidad. Como aprendizaje para futuros procesos, será importante la implicación de todos los agentes y departamentos necesarios desde las primeras etapas de organización del proyecto y la planificación temporal de todas las fases incluida la ejecución de las obras, si es el caso, teniendo en cuenta los plazos legales que requieren este tipo de acciones de ámbito público.

Por otro lado, el hecho de presentarse como un programa municipal y de desarrollarse paralelamente en cinco centros educativos ha tenido un impacto positivo en la visibilidad de las acciones y como incentivador para que otras escuelas inicien procesos similares.

5.3.2. Casos de replicación

Gracias a la difusión de materiales y resultados fruto de esta IAP, se ha registrado la replicación del mismo proceso y metodología en otros contextos. Se han escogido tres casos de replicación y las personas impulsoras y participantes en el proceso han aportado un retorno sobre su experiencia.

El primer caso de replicación del proceso tuvo lugar en la escuela 45 de la ciudad de Atenas². El proyecto fue impulsado por la investigadora y arquitecta Eva Grigoriadou que, a raíz de conocer el documento *El pati de l'escola en igualtat*, estableció una colaboración con la escuela para desarrollar el proceso participativo con el alumnado. Se realizaron las fases de análisis y propuestas para el patio sin llegar a concretar técnicamente la transformación. A diferencia del caso que se estudia en esta IAP, el proyecto en Atenas no contó con el apoyo institucional para la financiación. Por otro lado, este caso fue el que motivó a la traducción del documento metodológico al griego, ya que se consideró relevante y el Ministerio de educación aprobó su uso para proyectos similares en otras escuelas del país³.

Grecia

Una vez finalizado el proceso se realizaron entrevistas por escrito a la impulsora del proyecto y a una de las maestras participantes. A continuación se resumen sus comentarios más relevantes para valorar la importancia del proceso y de su replicación.

Las motivaciones de la investigadora y arquitecta para impulsar el proyecto fueron, principalmente, poder abordar las problemáticas de género en el contexto educativo y así poder romper un tema tabú y que no suele tratarse en las escuelas. La metodología la ayudó a introducir estos temas desde una perspectiva más técnica y aplicada. Según explica, acercarse a la igualdad de género a través del uso del espacio es una idea nueva para las escuelas griegas. Por lo tanto, gran parte del profesorado se mostró escéptico sobre la

2 En enero de 2020 recibí una beca de la *Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País* para realizar una estancia de investigación de tres meses vinculada a este proyecto en Atenas. Debido a la irrupción de la COVID-19 esta estancia no ha podido desarrollarse.

3 En Grecia existen regulaciones específicas para los materiales que se utilizan en las escuelas, que deben ser aprobados a nivel estatal por el Ministerio de Educación.

importancia de este proyecto. Afirmaron que había otras prioridades y tan solo dos profesoras de la escuela manifestaron su interés en participar. Según una de ellas, el proyecto le pareció interesante y necesario debido a la importancia del patio como espacio educador y socializador, como describe en esta cita: *"la importancia de cambiar el patio de la escuela se basa en su sociología existente que parece aprobar desigualdades que en años pueden convertirse en creencias distorsionadas"*.

Las principales problemáticas detectadas en el patio fueron, en varios sentidos, similares a las que tienen lugar en el contexto español y a las que se han detectado en esta IAP. En primer lugar, el patio se describe como un espacio vacío que apenas estimula a las criaturas. En la mayoría de escuelas griegas, el juego con pelota solo está permitido para el alumnado de los cursos superiores. Para este propósito, hay un área específica en el patio donde se permite jugar con la pelota. Por lo general, el juego con pelota se limita a fútbol y las niñas y los niños que no participan en este juego se ven desplazadas a la periferia y a los rincones. En el caso de las criaturas más pequeñas, a las cuales no se permite el juego con pelota, los niños realizan actividades más expansivas y con más movimiento que las niñas, utilizando los espacios centrales. Así lo describe la maestra:

Al observar detenidamente el patio donde juegan las criaturas más pequeñas (de seis a 10 años) vimos que generalmente los niños jugaban a juegos movidos y corrían. De esta manera utilizaban el centro y el área principal del patio, dejando que las niñas y otros niños que no estaban interesados en estos juegos usaran las zonas perimetrales. En el otro lado del patio, donde a los niños mayores se les permite usar pelotas, generalmente los niños juegan a fútbol o baloncesto excluyendo a las niñas de participar o impidiéndoles usar el área de una manera diferente.

Texto original en inglés, traducción de la autora.

En cuanto a las propuestas, según la arquitecta y la maestra, los niños y niñas propusieron tener una mayor variedad de elementos de juego y más estímulos en el patio. Propusieron juegos más *arriesgados* como cuerdas de equilibrio y un muro de escalada. Tanto los niños como las niñas dijeron que les gustaría usar estos juegos. También propusieron tener algunas actividades en las que pequeños y mayores jugaran juntos. Desearían tener más flores, colores y áreas

de tranquilidad.

Respecto al enfoque metodológico, la investigadora reforzó la importancia de realizar proyectos piloto antes de usarla en otros contextos, para poder adaptarla adecuadamente a las realidades locales. En el caso de Grecia, se necesitan permisos especiales para acceder a las escuelas y realizar entrevistas con el alumnado. Por eso, en este caso, los niños y niñas tuvieron un papel más activo en la recolección de datos. La maestra destaca la importancia de un retorno al finalizar el proceso, aunque sea una acción simbólica, como pintar juegos en el suelo o plantar plantas en el patio.

Respecto de los impactos del proceso, la maestra considera que la experiencia fue muy educativa para ella misma como docente, ya que le permitió tomar conciencia del comportamiento sus alumnos y alumnas en relación al uso de los espacios comunes. Así mismo, expresa que observó una transformación en los niños y niñas participantes, que a medida que avanzaba el proceso se volvieron más conscientes y sensibles a las discriminaciones y exclusiones. Algunos de los niños también admitieron que la forma en que anteriormente usaban el patio de la escuela no era justa para las otras personas.

En Neuquén, Argentina, el programa *Patios igualitarios*, cita la experiencia de *Empatitzem* como referente para estructurar la articulación entre el área de Planificación Territorial, la Secretaría de Planificación y Acción para el Desarrollo, el Ministerio de Educación y la comunidad educativa de la Escuela N° 336. Esta ha sido la primera experiencia de trabajo conjunta para pensar, diseñar y reordenar el espacio de juegos en los patios de escuelas públicos bajo principios de equidad de género (COPADE, 4 de diciembre de 2019).

Argentina

En esta experiencia se implementó un proceso participativo de 15 días de duración entre noviembre y diciembre de 2019 y que finalizó con una acción. Debido a la brevedad del proceso no se realizaron todas las etapas propuestas en la metodología sino que se escogieron algunas de las actividades. En este caso se desarrollaron las observaciones basadas en las actividades *Características del patio* y *Sectorización y segregación* y la *Representación vivencial* con el alumnado. Las funcionarias encargadas de impulsar el proyecto destacan la utilidad de los parámetros de estudio para entender y clasificar las cualidades espaciales durante el análisis.

Describen las transformaciones como propuestas de urbanismo táctico o acciones emergentes, intervenciones de bajo coste y rápida ejecución que pueden tener un alto impacto en relación a los esfuerzos destinados. El presupuesto disponible condicionó el tipo de intervención. En este caso se involucró a la comunidad educativa en una jornada de trabajo para ejecutar una transformación basada en pinturas en el suelo que transformó la pista deportiva en un espacio de juegos variados. De manera inmediata se observaron juegos con otras dinámicas de movimiento, nuevas formas de uso del patio y juegos mixtos (compartidos entre niños y niñas). Sería necesario comprobar la efectividad de este tipo de intervenciones a medio y largo plazo, una vez superado el efecto de la novedad en el alumnado, ya que el espacio permanece con la misma estructura y distribución.

Euskadi Miren Lantz, integrante del estudio vasco de arquitectura Hiritik-At, descubrió la guía metodológica por internet y accedió a ella a través de libre descarga. Después de haber realizado diferentes procesos participativos en patios escolares, este estudio de arquitectura empezó a aplicar la metodología propuesta en este trabajo en una escuela del barrio de Martutene en Donostia y en una escuela de Orduña, un pequeño pueblo de la provincia de Álava.

Lantz expone que la metodología les ha servido mucho para ordenar los procesos y que su flexibilidad les ha permitido seleccionar las actividades más adecuadas en cada proceso. Igual que en el caso de Neuquén, destaca que los parámetros espaciales que propone la guía metodológica han sido claves para mejorar sus análisis. Las actividades *Características del patio* y *Sectorización y segregación* las han utilizado tanto en sus diagnósticos como en talleres de sensibilización con profesorado y familias. Según su experiencia, la zonificación del patio que propone la actividad *Sectorización y segregación*, es de gran utilidad para visibilizar cuestiones de género y que el profesorado y las familias "tienen la sensación de abrir los ojos y darse cuenta de muchas cosas".

Las principales problemáticas detectadas a nivel espacial fueron que la zona de pistas ocupa la mitad o más del patio y que las zonas más tranquilas o de juego simbólico suelen ser los sitios más oscuros, residuales y periféricos. Estos problemas son similares a los detectados en todos los casos de estudio. Sin embargo, hay algunas especificidades en Euskadi debido a la climatología

lluviosa, por ejemplo la importancia de los espacios cubiertos. Miren Lantz defiende que es muy importante qué uso se le da justo a esas zonas cubiertas y que, generalmente, suelen estar ocupadas por la pista deportiva. Según explica, algunas escuelas hacen que no se puedan sacar pelotas cuando llueve, pero como la zona está muy identificada con una actividad específica -el fútbol- cuesta mucho que otras personas puedan acceder a este espacio.

Las propuestas generadas a través de los procesos participativos incluyen cambios en las texturas, en el material de los pavimentos, en el mobiliario y en los elementos de juego. También trabajan cambios en la gestión del patio, aunque la arquitecta entrevistada lamenta que, cuando las propuestas aumentan la complejidad de gestión, encuentran resistencias en el profesorado. También destacan que es importante un proceso de coeducación y reflexión paralelo al proceso de codiseño, ya que se han encontrado situaciones en las que la presión del grupo hizo a las niñas defender propuestas que las perjudicaban, como aumentar el espacio destinado a fútbol aunque ellas no jugaran a este deporte ni se les permitiera utilizar el espacio de la pista para sus actividades.

En el caso de la escuela de Donostia, el proyecto de transformación fruto del proceso participativo todavía no se ha implementado. Esto es debido, igual que en el programa *Empatitzem*, a las exigencias institucionales sobre el cumplimiento de normativas y certificación de los espacios de juego, lo que conlleva un coste mucho mayor y, por tanto, tener que esperar a la aprobación y asignación de presupuestos municipales. En contraposición, en la escuela de Orduña, un pequeño pueblo de la provincia de Álava, ha sido posible ejecutar las obras de manera autogestionada por las familias con la aprobación del gobierno municipal, lo que ha facilitado la implementación del proyecto. Una de las acciones principales de la transformación fue trasladar la pista de deportes, que se encontraba en una posición central, hasta un extremo del patio. La transformación del patio generó, según la arquitecta coordinadora del proyecto, un gran cambio en los usos y un mayor equilibrio de género en la ocupación de los espacios. Este proyecto tuvo una gran aceptación por parte de la comunidad.

Además de las experiencias anteriores, en el contexto local también se han iniciado otros casos de replicación, coordinados por Equal Saree, el mismo equipo de arquitectas al cargo del proyecto *Empatitzem* y del que formo parte.

Cataluña

El curso 2019-20 se inició un proceso participativo en la escuela Sant Salvador de Cercs (provincia de Barcelona) financiado por el ayuntamiento del municipio. En este caso, la principal motivación para iniciar el proceso ha sido el deseo de generar una escuela atractiva y conseguir nuevos habitantes para el pueblo. Cabe destacar que un patio concebido como espacio coeducativo y con perspectiva de género se haya considerado un aliciente para las familias que buscan una escuela para sus hijos e hijas. Hecho que refuerza el sentido y la necesidad de investigaciones como la presente. En este caso se ha aplicado la misma metodología, adaptando las propuestas a una escuela pequeña en un contexto rural⁴. Debido a la irrupción de la COVID-19 el proceso ha sufrido una interrupción temporal y, en el tiempo de desarrollo de esta tesis, todavía no se han desarrollado las propuestas arquitectónicas.

En Santa Coloma de Gramenet, donde ha tenido lugar el caso de estudio de esta IAP, una nueva escuela se ha sumado al programa *Empatitzem*, siendo ya seis las escuelas de este municipio que han empezado a repensar sus patios en clave de género. Los resultados del proceso de cocreación han generado la proposición de dos nuevos ambientes en el patio. Por un lado, un ambiente de calma, acogedor y confortable. Este ambiente incluye un espacio de lectura con mesas, un espacio de relajación con materiales y mobiliario cómodo y un espacio de naturaleza con un huerto o jardín. También se ha propuesto aprovechar las paredes del edificio para actividades artísticas. Por otro lado, se ha querido mantener un ambiente activo, donde realizar actividades como correr, bailar, saltar a la cuerda y otros juegos de movimiento. Para ello se ha propuesto pintar circuitos en el suelo e incorporar elementos con geometrías diversas, juegos musicales y elementos para hacer construcciones. En este caso, se ha planteado la posibilidad de construir mobiliario móvil para que pueda ser desplazado por las diferentes zonas del patio o almacenarse en el interior del edificio cuando sea necesario contar con una mayor superficie libre de obstáculos en el patio⁵. Como en el caso de Cercs, el proceso en esta escuela también se ha visto interrumpido por la crisis sanitaria.

4 Ver el proyecto *Un patio diferente y divertido* en www.equalsaree.org

5 Ver el proyecto *Repensamos el patio de la escuela Serra Marina* en www.equalsaree.org

6. Conclusiones

En el marco de la arquitectura y el urbanismo feminista, este trabajo se ha centrado en el papel del espacio como transmisor de valores sociales y, por tanto, como agente educador. Desde el paradigma de las pedagogías críticas y feministas y a partir de la metodología de Investigación Acción Participativa, se ha seleccionado como caso de estudio un proceso comunitario en el que el análisis y la transformación de un espacio cotidiano, el patio de la escuela, sirve como pretexto para visibilizar las desigualdades de género, reconocerlas específicamente en su dimensión espacial y buscar soluciones a partir de los recursos de la comunidad y del entorno. El análisis parte de la reivindicación del diseño espacial y urbano como uno de los principales condicionantes de las experiencias cotidianas de las personas, de sus oportunidades y de sus expectativas vitales. Los espacios son productos socioculturales generados por una sociedad en un momento determinado y, por eso mismo, son reproductores de las normas sociales, entre ellas los mandatos de género.

Entre todos los espacios urbanos, el patio de la escuela es un lugar donde cotidianamente se territorializan las desigualdades de género desde la infancia. Su normalización y justificación constituyen aprendizajes *invisibles* que son interiorizados por los niños y las niñas. De esta manera se refuerza una educación sexista en la que las mujeres (y las personas que no cumplen con los mandatos de género) ocupan posiciones inferiores en la estructura social y, en consonancia, los *peores* espacios. La dimensión espacial no ha sido suficientemente tomada en cuenta en el marco de los feminismos y faltan propuestas más concretas que permitan materializar las ideas y transformar los espacios de manera efectiva. En este sentido, la arquitectura es una disciplina que tiene mucho que aportar.

El cambio es necesario y, también, posible. Las pedagogías críticas y feministas consideran que la educación es un camino para la emancipación y para la justicia social y que éstas se consiguen a través de procesos colectivos de reflexión y acción localizados y contextualizados. Contamos ya con varios ejemplos de comunidades educativas que han iniciado procesos colectivos

para mejorar su entorno y sus relaciones buscando modelos más horizontales e igualitarios.

Este trabajo ha querido aportar al ámbito de estudio a través del desarrollo del concepto de educación espacial feminista, de la generación de herramientas para una arquitectura cocreada y del análisis de los procesos comunitarios vinculados a espacios concretos como motores de transformación de los ecosistemas (físicos y sociales).

El trabajo se centra, por tanto, en cuatro grandes objetivos. El primero de ellos consiste en analizar el potencial de los procesos colaborativos de transformación espacial como herramientas para el cambio social. El segundo aborda la relación entre las características físicas y simbólicas de los espacios y las dinámicas de uso y apropiación de los mismos en función del género. El tercer objetivo se centra en la generación de criterios, estrategias y herramientas para transformar los patios en clave coeducativa. Por último, el cuarto objetivo entoma la replicabilidad y escalabilidad del proceso de investigación y de acción colectiva. Con estos objetivos se ha intentado responder a 19 preguntas de investigación, cuyos principales resultados se exponen a continuación.

En relación con el primer objetivo, tenemos dos bloques de preguntas de investigación. Las preguntas del primer bloque tienen que ver con los aprendizajes invisibles (el currículum oculto), los valores sociales y culturales y el grado de conciencia sobre las desigualdades de género en las escuelas y, especialmente, en el patio.

- ¿Qué papel tiene el patio en el currículum oculto y qué aprendizajes se adquieren en ese espacio-tiempo?
- ¿Qué relación existe entre el diseño del espacio, la construcción social del género y la apropiación de los lugares y cómo se territorializa este proceso en el caso concreto del patio de la escuela?
- ¿Qué grado de conciencia existe en las comunidades educativas participantes en la Investigación Acción sobre las desigualdades de género en el patio?

El patio es un espacio-tiempo educativo en el que cotidianamente se normalizan desigualdades de género. Aunque en los últimos años este lugar ha empezado

a despertar la preocupación de las comunidades educativas, lo cierto es que todavía se considera como un espacio-tiempo de ocio y distensión, un momento de pausa en la jornada escolar en el que el alumnado, y también el profesorado, *descansa* de las asignaturas curriculares. Sin embargo, al ser este uno de los pocos espacios-tiempos escolares en el que los niños y niñas pueden elegir qué quieren hacer y con quién se quieren relacionar, es donde se imponen los roles sociales y culturales, constituyendo aprendizajes inconscientes que forman parte de su socialización.

Lo que destacan la mayoría de estudios en este ámbito y una de las primeras cosas que nombra el profesorado cuando se pregunta sobre las diferencias en el uso del patio según el género, es que los niños suelen hacer actividades más expansivas, con más movimiento y muchas veces relacionadas con los deportes de equipo. En cambio, las niñas *prefieren* hablar o realizar otras actividades tranquilas y estáticas.

A lo largo de la jornada escolar niños y niñas reciben mensajes diferentes en función de su género. No solamente los contenidos curriculares tienen un sesgo androcéntrico e invisibilizan a las mujeres sino que toda la organización escolar reproduce pautas patriarcales. Las mujeres siguen desarrollando roles de atención y cuidado mientras que los hombres ocupan los cargos de liderazgo, poder y autoridad. Por otro lado, las percepciones y expectativas del profesorado sobre sus alumnos y alumnas también están atravesadas por estereotipos de género (estas cuestiones se tratan en los apartados 2.2.1. y 4.1.2.).

Además de en el ámbito social y económico, los estereotipos sexistas y la visión dicotómica y binaria de la realidad también se reflejan en la dimensión espacial. Todos estos valores aprendidos de manera inconsciente se territorializan en el uso del espacio del patio. Las niñas ocupan los espacios menos valorados y las ubicaciones periféricas en el patio, realizan actividades estáticas y que ocupan poco espacio, al mismo tiempo que sufren frecuentes irrupciones por parte de las actividades dominantes. Los niños (nos referimos a los que se ajustan al modelo de masculinidad hegemónica), se ubican en los espacios centrales y mejor equipados y ocupan la mayoría del espacio del patio desarrollando actividades expansivas y de mucho movimiento. Justificar estos desequilibrios en el uso de un espacio común como algo normal y aceptable refuerza todavía más los estereotipos sexistas y la jerarquía de géneros. La dimensión espacial

todavía no ocupa un lugar significativo a la hora de visibilizar y desarticular las jerarquías y las desigualdades de género en el ámbito educativo. La división sexual del espacio sigue vigente en las escuelas y se despliega a través de mecanismos sutiles que la naturalizan y justifican. Esta educación espacial sexista nos lleva a perpetuar la brecha de género en el acceso, uso y disfrute de los espacios en las diferentes escalas territoriales (vivienda, barrio, ciudad, territorio).

Sin embargo, el profesorado pocas veces discrimina de una manera intencional y consciente, ya que los estereotipos y el machismo interiorizado son cuestiones que nos atraviesan a todas las personas que hemos sido socializadas en una sociedad patriarcal. La enseñanza en la escuela primaria sigue percibiéndose como una ocupación *de mujeres* asociada al cuidado y la crianza infantil, unas habilidades que todavía se siguen asociando con características innatas de las mujeres. Estas creencias se transmiten al alumnado como parte del currículum oculto y son parte de su socialización de género, que influirá tanto en sus comportamientos y actitudes en relación con las otras personas como en sus elecciones académicas y profesionales.

El segundo bloque de preguntas se refiere a la potencialidad del proceso de investigación y acción como activador de cambios en las dinámicas y creencias comunitarias.

- ¿De qué manera el proceso de Investigación Participativa aporta a la visibilización y revisión de las desigualdades de género en el patio de la escuela?
- ¿En qué medida el proceso colectivo sirve para tomar medidas respecto a las desigualdades detectadas?
- ¿De qué manera repensar colectivamente un espacio común cotidiano permite reforzar los lazos entre los diferentes grupos y personas participantes?
- ¿Qué beneficios aporta la participación de los niños y niñas en las decisiones sobre sus entornos cotidianos?

El proceso de investigación parte de una reflexión individual y colectiva sobre el diseño, la organización y los usos del patio así como de las relaciones entre el alumnado durante el tiempo que pasan en este espacio. Las diferentes

personas participantes, profesorado, familias, personal no docente y alumnado, partían de diferentes estados de conciencia sobre la estructura patriarcal, las jerarquías de género y las violencias machistas, por eso no se ha buscado imponer un diagnóstico por parte de las personas técnicas sino que se ha puesto énfasis en el proceso de auto-reflexión y en el debate colectivo. Esto ha facilitado el reconocimiento y aceptación de situaciones de desigualdad que, en otras ocasiones cuando éstas se señalan desde fuera, la comunidad trata de justificar o negar. Por otro lado, la dimensión espacial es un campo que no se ha priorizado en los programas o acciones para la igualdad entre mujeres y hombres. En general, contamos con menor sensibilización y menos herramientas para detectar las desigualdades en este ámbito o, al no considerarse prioritario, se posponen las acciones o no se dedica el tiempo suficiente a buscar soluciones. Las personas participantes en la IAP han incorporado herramientas para analizar los espacios en clave de género y, además, el proceso ha propiciado los momentos de encuentro necesarios para abordar este tema específico en el patio de la escuela.

El alumnado, por su parte, también ha vivido un proceso de observación, reflexión y expresión de sus experiencias en el patio. La exposición pública de las representaciones y el debate de cada grupo respecto a las mismas ha permitido visibilizar situaciones injustas que estaban normalizadas y, en cierta forma, que las personas que ocupan la mayor cantidad de espacio reflexionen sobre sus privilegios. Cuestionar los propios privilegios es el primer paso para la construcción de nuevas masculinidades. En este caso concreto, reflexionar sobre el privilegio de jugar al fútbol en el patio y empezar a plantear cambios a partir de la negociación y del debate colectivo ha sido una cuestión necesaria para abordar las desigualdades de género desde la infancia y para promover masculinidades contrahegemónicas. Las actividades planteadas en este proceso de IAP han permitido que estos temas se empiecen a trabajar desde edades tempranas y que se integren en los tiempos lectivos con el objetivo de que lleguen a incorporarse en el currículum educativo.

El hecho que las problemáticas hayan sido identificadas y expuestas por la propia comunidad, ha sido tal vez el motivo de que las medidas y acciones hayan superado mis expectativas iniciales. Un dato relevante es que todas las comunidades educativas han tomado la decisión de reducir el espacio de pistas deportivas (el espacio hegemónico del grupo dominante) hasta un 50%

para crear ambientes con nuevas características que permitan diversificar las actividades.

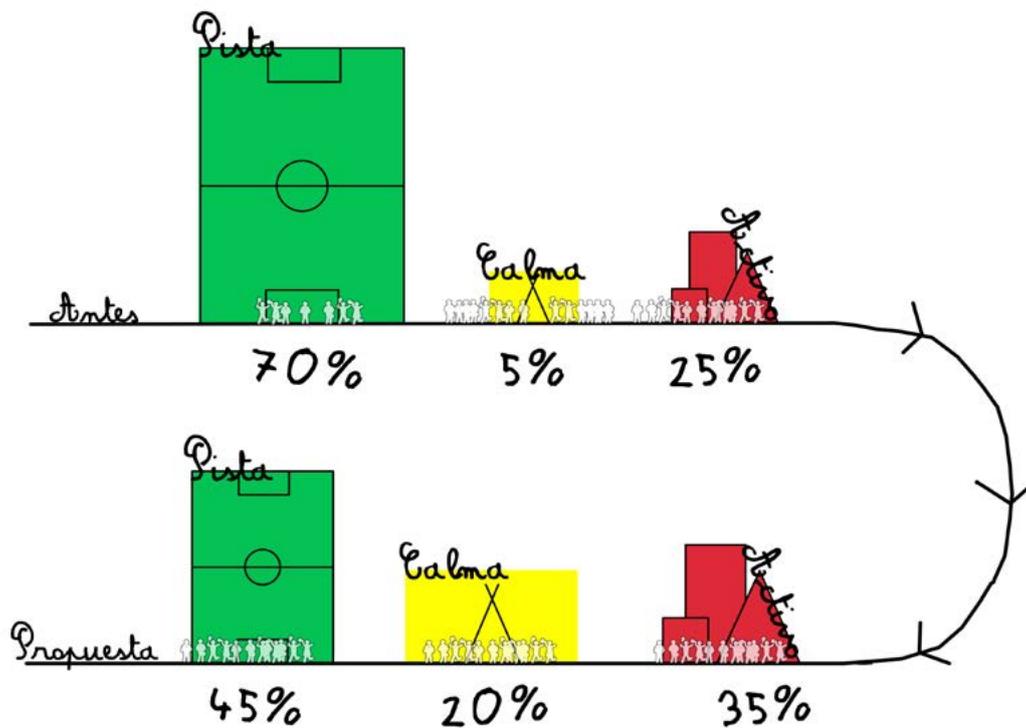


Figura 69. Infografía de la ocupación de superficies en los patios según actividades, 2019. Elaborada por Equal Saree.

De una situación inicial que mostraba una distribución muy desequilibrada del espacio, de media entre las cinco escuelas, el patio estaba ocupado en un 70% por las pistas deportivas, un 25% por el resto de juegos activos y solo un 5% por actividades tranquilas, se ha querido alcanzar mediante las propuestas una distribución más equitativa del espacio reduciendo la superficie ocupada por las pistas a un 45% y aumentando el espacio destinado a juegos activos variados y zonas de calma hasta una superficie del 35% y del 20%, respectivamente (Figura 69). A pesar de las mejoras, vemos que las pistas siguen ocupando el mayor porcentaje del espacio común y que es necesario seguir reflexionando sobre esta cuestión.

Como se detalla en el apartado 5.2. *Implementación de propuestas e impactos detectados*, algunas escuelas han empezado a implementar cambios en la gestión del patio mientras se ejecutan las transformaciones físicas.

Esta IAP ha entendido las comunidades educativas en un sentido muy amplio, visibilizando que están conformadas por un gran abanico de agentes. Ha sido un proceso en que profesorado, alumnado, familias, personal no docente, profesionales externas, investigadora y personal técnico y político del ayuntamiento hemos colaborado de manera transversal y prolongada en el tiempo. El proceso ha generado nuevos espacios-tiempos de debate entre el profesorado así como encuentros con las familias que han participado también en la toma de decisiones sobre el patio. Por lo que respecta a la administración pública, también ha sido relevante la colaboración entre distintos departamentos (Educación, Igualdad y Urbanismo), una práctica que todavía no es común en nuestro contexto. Finalmente, el alumnado ha sido el agente central del proceso, lo que ha requerido la escucha activa por parte del profesorado y demás agentes implicados. A lo largo del proceso el profesorado se mostró sorprendido por la capacidad del alumnado para analizar su entorno de manera crítica, para exponer sus necesidades de manera argumentada y para proponer soluciones sensatas.

Es importante que los niños y niñas puedan manifestar sus opiniones y participar en las decisiones que les afectan, un derecho que recoge el artículo 12 de la *Convención sobre los derechos del niño* (y niña) de Naciones Unidas. Una participación activa de las criaturas no solo facilita que sus entornos cotidianos, en este caso el patio de la escuela, estén más adaptados a sus necesidades sino que también incide en la autopercepción del propio bienestar al sentir que son escuchadas y tenidas en cuenta (Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti, 2020.). Además, incluirlas en los procesos de transformación de su entorno es un elemento clave de su aprendizaje.

Participando del diseño de sus espacios cotidianos las criaturas aprenden conceptos de la arquitectura y el urbanismo y desarrollan competencias para la comprensión y la representación espacial. Esto las habilita para analizar su entorno con mirada crítica y para poder proponer mejoras, cuestiones imprescindibles si deseamos alcanzar una planificación urbana más participativa¹. Los procesos de cocreación, como el que ha tenido lugar en esta IAP, permiten reflexionar sobre cuestiones como los roles de género o la gestión de los cuidados, tanto personales, como de las otras personas y del entorno.

¹ "Aumentar la capacidad para la planificación y la gestión participativas" es una de las metas de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible

Los procesos participativos fomentan el trabajo cooperativo y ponen en valor el bien común por encima de los intereses individuales permitiéndonos alcanzar, a largo plazo, ecosistemas más resilientes y sostenibles (Saldaña et al., 2019b).

El bloque de preguntas vinculadas con el segundo objetivo de investigación están relacionadas con el análisis colectivo del patio: las desigualdades y jerarquías observadas, las percepciones del profesorado y las vivencias del alumnado.

- ¿Qué papel juega el diseño del espacio en la (re)producción de las desigualdades de género en las escuelas participantes en la Investigación Acción?
- ¿Cuáles son las percepciones del profesorado de las escuelas participantes en la Investigación Acción sobre las desigualdades en el uso del espacio del patio?
- ¿Qué relación existe entre el diseño y la organización del espacio del patio, cuáles son las prácticas mayoritarias y las relaciones de poder que se establecen en las diferentes escuelas participantes?
- ¿Cómo varían las experiencias del alumnado en los diferentes patios en función de su género?

Los patios de las escuelas participantes en esta IAP consisten mayoritariamente en superficies duras de hormigón que pueden incluir, en algunos casos, pequeñas zonas de arenisca u otros materiales similares. En todos los patios estudiados una o varias pistas deportivas -de fútbol o baloncesto- ocupan la mayor parte de la superficie pavimentada. Además de ocupar la mayor parte del espacio, la pista se sitúa en una posición central, creando una relación de jerarquía entre este espacio de centralidad y el resto del patio, que en algunos casos se reduce al perímetro de la pista. El fútbol y el baloncesto son prácticamente las únicas actividades que disponen de un espacio propio en el patio. Un espacio específicamente diseñado y acondicionado para el desarrollo de estas actividades concretas. El resto de espacios del patio son poco estimulantes y están muy poco equipados por lo que otras actividades más allá de estos dos deportes se tienen que desarrollar en condiciones bastante precarias. El protagonismo otorgado a las actividades socialmente masculinizadas y la falta de preocupación hacia las *otras* perpetúan la desvalorización y la invisibilidad de las actividades, necesidades y deseos de las mujeres, en este caso ya desde

muy jóvenes.

¿Qué prácticas y qué tipo de relaciones fomenta esta configuración espacial? En las observaciones realizadas en los diferentes patios se han detectado desigualdades en el acceso, uso y disfrute de los espacios en función del género. Un ejemplo muy claro es la ocupación de las pistas deportivas por niños y las dificultades que tienen las niñas para acceder a este espacio privilegiado, el más grande y el mejor situado de todo el patio. Los niños muestran una mayor tendencia a desarrollar un mismo juego y en un mismo espacio, creando una relación de monofuncionalidad espacial. Esta ocupación clara y constante del espacio hace difícil la realización de otras actividades que no sean la establecida como dominante. Las niñas, en cambio, cambian más de actividad durante el tiempo de recreo y transitan diferentes espacios del patio, desplazándose con mayor frecuencia. De esta manera, sus posibilidades de apropiación del espacio están más limitadas y las llevan a ocupar espacios periféricos. En unos patios donde no encuentran opciones alternativas para el movimiento y la creatividad, las niñas realizan actividades sedentarias, poco estimulantes y poco valoradas socialmente (sentarse y hablar, pasear alrededor de la pista), con consecuencias negativas para su salud, su autoestima y su desarrollo físico y cognitivo (estos temas se desarrollan en los apartados 4.2. y 4.3.).

Esta situación en los patios es generalizable a la mayoría de escuelas del Estado español y, por los casos que hemos podido conocer, también a las de otros países del sur de Europa y de América Latina (ver apartados 1.1.3. y 5.3.2.).

En las primeras etapas del caso de estudio de esta IAP se animó al profesorado a hacer su propio proceso de análisis y de reflexión. Las personas docentes -y en algunas escuelas también las familias- realizaron observaciones del patio, contestaron a un cuestionario sobre temas relacionados con su percepción sobre las desigualdades y sobre su práctica educativa y participaron en entrevistas grupales en cada centro educativo. Los temas que más destacaron durante las actividades con el profesorado fueron la segregación y la exclusión en la ocupación del espacio del patio, los estereotipos de género y los conflictos en el juego. En general, el profesorado observa que las actividades con pelota son un foco de conflictos y que ocupan la mayor parte del espacio del patio. Algunos centros ya han tomado medidas permitiendo el uso de pelota solo algunos días de la semana. También detectan un juego segregado de niños

y niñas excepto en las zonas de juego más imaginativo como los areneros o los días sin pelota cuando se desarrollan una mayor diversidad de juegos no reglados en el patio. Aunque se observan diferencias entre niños y niñas, en el tipo juego y en la ocupación del espacio, hay algunas reticencias a aceptar que esto tiene que ver con la socialización diferenciada y los estereotipos de género. Otros factores de desigualdad, como la edad, son más fácilmente reconocidos y aceptados por el profesorado (ver apartados 4.1. y 4.2.).

Las experiencias del alumnado, recogidas principalmente a través de actividades de expresión gráfica y escrita y de posteriores debates, reafirman las diferentes vivencias que tiene el alumnado en el patio según su género (se desarrolla en el apartado 4.3.). Llama especialmente la atención el fútbol, una de las actividades más representadas por niños y niñas. En el caso de los niños, las pistas de fútbol se valoran como espacios positivos, de confort y de diversión, contrariamente de las niñas, que las perciben como causa de molestias y exclusiones. Las niñas se auto-representan utilizando las zonas con bancos, las estructuras de juego y los elementos no fijos (cuerdas, gomas, aros). Los niños se representan a sí mismos en las pistas deportivas, mayoritariamente jugando a fútbol. Las experiencias del alumnado no sólo confirman la segregación por géneros en los juegos y la dominación del espacio por el fútbol y, en consecuencia, por un grupo social determinado, sino que además confirman que estas situaciones son percibidas como injustas por el grupo desaventajado -principalmente las niñas- y que generan malestar.

Las preguntas vinculadas al tercer objetivo tratan de desvelar los puntos en común en las necesidades y deseos que manifiesta el alumnado de las diferentes escuelas participantes en la investigación sobre la transformación de sus patios. De esta manera se busca generar criterios y estrategias de transformación de carácter más general y cómo materializarlos en forma de elementos arquitectónicos.

- ¿Qué necesidades y deseos tiene el alumnado de las escuelas participantes en la Investigación Acción en relación al diseño del patio y a las posibles actividades a desarrollar?
- ¿Qué puntos en común encontramos en los criterios establecidos en las escuelas participantes en la investigación para dar respuesta a las necesidades y deseos detectados en el análisis socioespacial del patio?
- ¿Qué tipo de elementos arquitectónicos, materiales constructivos y criterios

de diseño pueden dar respuestas efectivas a las necesidades y deseos establecidos por las comunidades educativas?

- ¿Qué pautas se pueden seguir para repensar colectivamente un patio escolar en clave feminista?

Una de las necesidades más destacadas por el alumnado de todas las escuelas es la de contar con espacios de tranquilidad e intimidad en el patio. Estos espacios son imaginados por los niños y niñas como casitas y cobijos, suelos de materiales blandos, elementos para sentarse o tumbarse y, generalmente, se conciben en relación con elementos de sombra y de vegetación como árboles, plantas y flores. El deseo de este tipo de espacios en el patio ha sido detectado también en procesos similares que hemos podido conocer en otras escuelas de Cataluña, del País Vasco y de Grecia (ver apartados 1.1.3., 4.4.3. y 5.3.2.). Otro deseo que aparece con frecuencia entre el alumnado es la posibilidad de tener elementos y estímulos en el patio que permitan una mayor diversidad de juegos activos y de movimiento: trepar, saltar, hacer equilibrios, bailar, deslizarse, balancearse, rodar. Estas necesidades son expresadas tanto por niños como por niñas, ya que este tipo de juegos activos están menos estereotipados que los deportes *mainstream*, como el fútbol, y les permiten imaginar un juego más compartido entre géneros. El deseo de tener elementos que permitan el desarrollo de actividades artísticas, imaginativas e intelectuales también ha aparecido en varios casos (dibujar, pintar, leer, juego simbólico y de manipulación). El alumnado expresa la necesidad de tener un patio bonito y agradable, con intervenciones artísticas y creativas, colores y naturaleza. Asimismo, desean contar con instalaciones limpias y cuidadas. La necesidad de contar con normas y acuerdos que regulen el uso del espacio ha sido especialmente manifestada por las niñas, sobre todo para evitar la invasión de las actividades más expansivas, como el juego con pelota, sobre las demás y para permitir que ellas también puedan acceder a los espacios todavía masculinizados, como la pistas de deportes.

A partir de las problemáticas detectadas en el análisis participativo y de las necesidades y deseos expresados por el alumnado, las comunidades educativas (profesorado, alumnado y familias y, en algunos casos, personal no docente) han definido unas estrategias de transformación para los patios, que comprenden cambios físicos y cambios en la gestión de los espacios. Más allá de las especificidades de cada escuela, encontramos unos criterios comunes.

En todos los casos se ha decidido reducir el espacio destinado a la/s pista/s para crear nuevos ambientes en el patio y para potenciar una distribución más equitativa del espacio entre las diferentes actividades y personas. Otra de las prioridades establecidas ha sido la de generar espacios que fomenten la calma y las actividades tranquilas, principalmente a través de la sustitución de pavimentos duros por suelos blandos y de la incorporación de elementos para sentarse, reunirse o descansar. Al tratarse de escuelas urbanas con mucha densidad de alumnado, una de las estrategias más comunes ha sido la de aprovechar los paramentos verticales (muros, rejas, desniveles) para incorporar juegos de movimiento y elementos artísticos y decorativos. Teniendo en cuenta la necesidad de potenciar una mayor actividad física entre el alumnado de todos los géneros, uno de los compromisos ha sido incorporar elementos que estimulen juegos de movimiento no estereotipados y no vinculados a actividades masculinizadas. Estos puntos se desarrollan a lo largo del apartado 4.4. de este trabajo.

La incorporación de vegetación en los patios ha sido una de las cuestiones que, aunque considerada importante, se ha visto como más problemática. Los entornos urbanos en los que se ubican las escuelas de este caso de estudio dificultan la renaturalización de los patios. Un condicionante es que muchos de los patios no están en contacto directo con la tierra. El tipo de forjados, no perforables o con límite de carga de peso, u otras dificultades como el acceso a un sistema de riego que garantice la supervivencia de los árboles y plantas durante los meses de verano (cuando las escuelas están cerradas) han supuesto limitaciones a la hora de que las comunidades educativas se decidieran a priorizar la introducción de vegetación en sus propuestas. Desde los servicios técnicos municipales también se desincentivaron las estrategias de renaturalización por las complejidades técnicas de implementación y de mantenimiento. Esto pone en valor el papel de las arquitectas feministas, capaces de argumentar la importancia de los cambios planteados y de facilitar soluciones técnicas en los casos de mayor complejidad.

En referencia a la gestión, el profesorado es consciente de que los cambios físicos requieren ser complementados con el establecimiento de acuerdos para un uso más igualitario del patio y de un apoyo educativo para acompañar al alumnado en este proceso. De hecho, medidas de este tipo ya se han puesto en práctica en algunas escuelas como se describe en el apartado 5.2.

Implementación de las propuestas e impactos detectados.

En el caso de esta IAP, las propuestas para resolver las necesidades se han traducido al lenguaje arquitectónico para poder ser materializadas en los patios escolares. Me parece importante resaltar que, en este caso (y, seguramente, en la gran mayoría), los recursos económicos así como las dificultades constructivas han condicionado el diseño y la elección de los materiales. Con esto quiero dejar constancia de que la formalización de las propuestas no es la ideal sino la que se ha considerado más adecuada dentro de las posibilidades reales.

En el apartado 5.1. se describe cómo se ha realizado la transcripción a proyectos arquitectónicos de las propuestas generadas en el proceso. Dos criterios han sido claves a la hora de diseñar los elementos arquitectónicos: la diversificación y la multifuncionalidad. Por un lado, garantizar que el tipo de elementos introducidos aumentan la diversidad de características, materiales, texturas y colores del patio. Por otro lado, potenciar que un mismo elemento tenga varias posibilidades de uso y que no se asocie a una actividad o juego específico.

Para generar espacios de tranquilidad y encuentro se han seguido dos estrategias basadas en la materialidad y la forma. Los materiales blandos motivan a un tipo de actividades menos expansivas y a una mayor cercanía del cuerpo con el suelo (tumbarse, sentarse, rodar). Por otro lado, las formas circulares fomentan la interacción y la comunicación basada en relaciones más horizontales. Con la suma de estos conceptos se han generado unas alfombras hexagonales de césped artificial que se han dispuesto en áreas específicas del patio. Como se explica en el apartado 5.2., ya se han podido ver los primeros cambios de usos en los patios gracias a la implementación de las alfombras. Otros elementos diseñados para generar este tipo de ambientes han sido plataformas y gradas de madera con varias alturas. Tanto las alfombras como las plataformas multinivel, aunque cumplen el requisito de poder sentarse, permiten ser utilizados también para otras actividades y juegos y pueden incorporar elementos adicionales como cuerdas, toboganes o jardineras. Para potenciar los juegos de movimiento, equilibrio y coordinación se han seguido los mismos criterios de multifuncionalidad, escogiendo estructuras de aspecto natural realizadas con troncos.

Tan importante es el diseño y la materialidad de los elementos como su ubicación relativa en el espacio. En muchos patios, tanto los de este estudio como en general, la disposición de los elementos crea una relación jerárquica entre el centro y la periferia, por ejemplo, cuando los bancos están ubicados en el perímetro de la pista y miran hacia la misma. Esta distribución otorga toda la importancia a una actividad que ocupa la parte central del espacio mientras que el resto de actividades son secundarias y están subordinadas a la actividad protagonista (la observan o son invadidas por ésta). Otras distribuciones más deseables serían las que ubican los elementos para generar patios policéntricos, creando diferentes ambientes con características variadas y de similar importancia. En las propuestas de esta IAP los elementos se han situado para redistribuir el espacio de las pistas creando varios ambientes o para transformar zonas hasta el momento periféricas (espacios residuales y sin elementos) en nuevas áreas de centralidad (espacios equipados y estimulantes).

Podemos decir, sintetizando, que para alcanzar patios coeducativos serían necesarias tres funciones: desjerarquizar, descentralizar y diversificar los espacios. Es necesario romper con la jerarquía espacial centro-periferia, garantizar una distribución equitativa del espacio entre las diferentes actividades, adecuar espacios para actividades tranquilas, ya que actualmente son los más deficitarios, y diversificar las opciones del patio para fomentar un juego más compartido y menos estereotipado por géneros.

El último bloque de preguntas, vinculadas al objetivo de investigación número cuatro, tienen que ver con la replicabilidad y la escalabilidad del proceso y la metodología aplicada y con los impactos generados más allá del caso de estudio.

- ¿Qué potencialidades y problemas han presentado las diferentes técnicas utilizadas para el análisis y la toma de decisiones colectivas y en qué manera podrían ser replicadas para generar procesos similares al de esta investigación?
- ¿De qué manera los hallazgos de esta investigación pueden llegar a un mayor número de personas y contribuir al cambio social?
- ¿Qué impacto han tenido los materiales difundidos a raíz de esta Investigación Acción en la puesta en marcha de otros proyectos similares?

- ¿Qué potencialidades y problemas se han evidenciado en la institucionalización de un proceso colectivo de transformación de un espacio de uso común como es el patio de la escuela?

Las técnicas desarrolladas e implementadas en esta IAP han combinado diferentes medios de expresión (gráficos, escritos, orales, diagramáticos, performáticos) para abordar el análisis y la generación de propuestas. Esta diversidad de técnicas ha propiciado que personas con habilidades distintas encuentren el medio de expresión en el que se sienten más cómodas y esto ha ampliado las opciones de revertir los roles de poder y de alcanzar una mayor horizontalidad en el proceso. La mayoría de técnicas han generado actividades creativas y divertidas para el alumnado, han combinado el trabajo individual, en pequeños grupos y en gran grupo, y han permitido a cada escuela generar pequeñas variaciones para adaptarlas a sus posibilidades y hábitos de trabajo.

Los principales problemas detectados por las personas participantes en el proceso sobre las técnicas de análisis y de propuestas están relacionados con la cantidad de recursos temporales y humanos necesarios para llevar a cabo las actividades. Desde mi punto de vista, esto no debe entenderse en el sentido que las técnicas participativas de investigación requieren *demasiado* tiempo y esfuerzo, sino que esta sobrecarga de trabajo se da porque estos procesos se desarrollan de manera simultánea a otros muchos proyectos que las comunidades educativas llevan a cabo durante el curso escolar. Se trataría de entender estos procesos como proyectos de centro y buscar las formas de utilizar las técnicas y actividades con fines educativos complementarios o inherentes al currículum escolar para que no supongan una carga extra ni para el profesorado ni para el alumnado. Con una buena planificación, todas las técnicas propuestas podrían incorporarse en el programa lectivo y utilizarse como herramientas de aprendizaje, tal y como demuestra que algunas técnicas de análisis ya hayan sido utilizadas como herramientas lectivas por profesoras ajenas a esta IAP².

Una prioridad desde el principio ha sido garantizar que los hallazgos de la investigación no queden exclusivamente dentro del contexto académico,

² Ari Artigas, arquitecta y profesora de instituto, ha implementado algunas técnicas de análisis recogidas en la guía metodológica para implementar la perspectiva de género en el cálculo de superficies en la asignatura de matemáticas.

muchas veces aislado y alejado de la realidad y de las prácticas transformadoras. La elaboración de productos no académicos, en este caso una guía metodológica de aplicación práctica (*El pati de l'escola en igualtat*, que cuenta con aproximadamente 400 copias distribuidas en papel y cuyo contenido se encuentra disponible online con acceso abierto y traducido a tres idiomas) y un audiovisual explicativo del proceso, han sido claves para extender los aprendizajes a un público más amplio y contribuir de una manera más efectiva al cambio social.

Como se describe en el apartado 5.3., la difusión del proyecto y de los materiales generados ha tenido un gran impacto, llegando a desarrollarse varios casos de replicación del proceso y de la metodología. Además de nuevas experiencias locales en Santa Coloma de Gramenet y en Cercs (provincia de Barcelona) iniciadas el curso 2019-2020, la metodología se ha replicado en escuelas de Euskadi y en otros países como Grecia y Argentina, en proyectos desarrollados por investigadoras independientes y por el gobierno provincial, respectivamente. En el marco de esta investigación representa un éxito rotundo, ya que demuestra que los recursos y las herramientas diseñadas son funcionales en diversos contextos y territorios y adaptables a procesos de diferente envergadura, pero, sobre todo, que eran necesarias y que son útiles.

La participación ciudadana, específicamente en lo referente a las transformaciones de los espacios y equipamientos públicos, está atravesando un proceso de institucionalización en diferentes ciudades del Estado español y, especialmente, en Barcelona y otras ciudades vecinas, como Santa Coloma de Gramenet. La institucionalización de los procesos que nacen como iniciativas *bottom-up* acarrea generalmente una pérdida del control ciudadano que vuelve a manos de las administraciones pero, sin embargo, también tiene algunas ventajas, como la capacidad de implementar y sostener económicamente y a lo largo del tiempo las actuaciones resultantes.

En el caso de *Empatitzem*, el hecho de tratarse de un proceso impulsado y financiado por la administración municipal implicó que las propuestas debieran ceñirse a las normativas y limitaciones (no siempre razonables) impuestas por el equipo técnico municipal. La última decisión sobre las actuaciones que finalmente se iban a implementar siempre estuvo en manos del ayuntamiento. Este es un hecho que se repite en todos los procesos participativos en el

marco de la administración pública en los que he participado como parte del equipo técnico externo a lo largo de mi trayectoria profesional. Como también reconocen los equipos coordinadores de procesos similares (ver apartado 5.2.3), en las ciudades grandes el control administrativo suele ser todavía mayor. Es comprensible que, al tratarse de espacios y equipamientos públicos la responsabilidad de los cuales está en manos de las administraciones, éstas traten guiar hacia transformaciones más estandarizadas, con menos riesgos y más controlables. Sin embargo, esto pone en cuestión el carácter verdaderamente democrático de los procesos. Otro punto desfavorable es el tiempo de los procedimientos administrativos, que sobre todo se hace patente en el tiempo que transcurre entre la finalización de las actividades participativas y la implementación efectiva de las propuestas.

A pesar de los inconvenientes, las instituciones de gobernanza deberían garantizar los medios para que todas las personas, y especialmente los niños y niñas en situaciones de mayor vulnerabilidad, puedan participar de las decisiones sobre sus entornos cotidianos. La institucionalización de la participación también tiene sus beneficios como: la disposición de recursos económicos y humanos durante el proceso, en la implementación de las mejoras y para su posterior mantenimiento; una mayor visibilidad de los procesos y sus alcances y que éstos puedan servir de inspiración para otras experiencias; y una predisposición a la sistematización, ya que generalmente las administraciones tienen interés en que los procesos, si han resultado exitosos, puedan ser replicados en futuras ocasiones. Seguramente, la mayoría de escuelas de *Empatitzem* no hubieran realizado un proceso similar sin el impulso del ayuntamiento. Además, un programa municipal enfocado a repensar los espacios escolares para una coeducación efectiva pone de relieve que no se trata solamente de una cuestión en manos de la buena voluntad de las escuelas, sino que es una prioridad política, urbana y educativa.

Todavía no es habitual que los procesos participativos incluyan a los niños y niñas de manera sistemática. Además de regulaciones específicas, se necesitan enfoques y metodologías que permitan a las criaturas aportar de manera activa y consciente sus realidades y necesidades en relación a los espacios concretos de actuación. Asimismo, no siempre se garantiza que la transcripción técnica de sus ideas y deseos sea realizada por profesionales con sensibilidad y conocimientos para integrar una perspectiva de la infancia en clave de

género en los proyectos urbanos y arquitectónicos. El proceso de *Empatitzem* ha tratado de aportar herramientas, metodologías y recursos para educar una ciudadanía activa, con espíritu crítico, comprometida y corresponsable. Una ciudadanía que, independientemente de su edad, interactúa, decide y aprende de su ciudad.

Si queremos alcanzar unas ciudades y territorios inclusivos en su globalidad, debemos empezar garantizando un acceso, uso y disfrute igualitario en términos de género a los espacios cotidianos desde la infancia. Los espacios educativos, entre ellos los patios escolares, tienen un papel fundamental en la integración de los aprendizajes *invisibles* y en la socialización de género. Si bien pueden funcionar como reproductores de desigualdades, también tienen un gran potencial como catalizadores del cambio social. Por eso es tan importante empezar a implementar medidas para transformar los patios en lugares efectivamente coeducativos y feministas. Porque para vivir en igualdad mañana, hay que empezar jugando en igualdad hoy³.

3 Lema de la campaña de sensibilización *Equal Playgrounds* en la que participé con Equal Saree.

A modo de cierre: retos y esperanzas para un futuro deseable

En este momento de multi-crisis globalizada, la posibilidad de sostener vidas deseables en el futuro más inmediato se nos plantea como un reto urgente y que requiere cambios profundos y estructurales en todos los ámbitos y a todos los niveles. En los feminismos y, específicamente en el ecofeminismo, encontramos propuestas para un cambio de paradigma que requiere reformular nuestros modelos de relación, de producción y de consumo a escala planetaria para reparar las nefastas consecuencias de un sistema antropocéntrico, androcéntrico, etnocéntrico y capitalista.

Sin embargo, por más evidente que parezca, todavía queda un largo camino para que estas ideas sean compartidas por sectores más amplios de la población. Por este motivo, es a través de la educación donde podemos encontrar oportunidades para plantear un cambio de mirada y para generar pequeñas transformaciones a nivel comunitario que, siendo optimistas (y tal vez un poco ingenuas), puedan lograr a largo plazo los cambios sociales anhelados. Las escuelas son idóneas para implementar cambios, por ser física y socialmente lugares estratégicos.

En los centros educativos, niñas y niños pasan mucha parte de su tiempo y acuden cotidianamente independientemente de su situación socioeconómica. Por este motivo, promover que los entornos escolares, más allá del patio de la escuela, sean la punta de lanza del cambio de paradigma urbano, asegura que todas las criaturas puedan disfrutar de entornos lúdicos, seguros, inclusivos y saludables en su día a día, especialmente aquellas que viven en los entornos más desfavorecidos. Los caminos escolares seguros y la pacificación de los entornos escolares, donde se ha ganado espacio a los coches para crear zonas de juego y de relación a la entrada de los centros educativos, son algunas de las actuaciones que han proliferado en este sentido en los últimos años. Todavía se trata de acciones muy tímidas e insuficientes, y será necesario seguir trabajando en esta línea para alcanzar los objetivos marcados por la

Agenda 2030 en clave de infancia (Saldaña et al., 2020).

Por otro lado, la escuela es un lugar clave para iniciar transformaciones con un alto impacto social debido a la diversidad de agentes que integran las comunidades educativas. Los procesos colectivos, como el de esta investigación, son un humilde punto de partida para generar situaciones de cuestionamiento y de motivación al cambio. Como recoge la reciente revisión de la *Carta de Ciudades Educadoras* (2020), hace falta afirmar el derecho a la ciudad educadora como una extensión del derecho a la educación, ya que la educación trasciende los muros de la escuela, impregnando todo el entorno cotidiano.

La Ley de Arquitectura de julio 2017 promulga que será obligatorio en Cataluña enseñar arquitectura al alumnado de primaria y de secundaria. Que esta educación en arquitectura se haga desde una perspectiva feminista es imprescindible para que las criaturas comprendan cómo se articulan las desigualdades de género en la dimensión espacial y tengan herramientas para prevenirlas y evitar que se sigan reproduciendo. Este abordaje plantea nuevos caminos hacia la erradicación de las violencias machistas desde un punto de vista integral.

Además de las desigualdades de género, en las que pone el foco este trabajo, es necesario introducir en futuros procesos un enfoque más interseccional que profundice en la diversidad de opresiones y privilegios para generar soluciones todavía más inclusivas. Asimismo, el enfoque ecológico y socioambiental será fundamental para afrontar los retos que se nos presentan, cada vez con mayor urgencia.

Con todo esto buscaríamos acercarnos a un nuevo paradigma coeducativo en el que la infancia es catalizadora de cambio y potenciadora de nuevas redes de cuidado gracias a las nuevas relaciones que establecen entre ellas y con sus entornos cotidianos.

Bibliografía

- Abarategui, Ane, Manuela Abasolo, Itsaso Larramendi y Maddi Texeiro (2019). *Una colección. Procedimientos, recomendaciones, aprendizajes*. Bilbao: Tipi y Gobierno Vasco.
- Acaso, María (2018). *Pedaagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2012.
- Acosta, Alejandro, y Nisme Pineda (2007). *Ciudad y Participación Infantil*. Bogotá: Cinde.
- Adelman, Clem (1993). «Kurt Lewin and the origins of Action Research». *Educational Action Research*, 1 (1), 7–24.
- Aitken, Stuart (2001). *Geographies of young people, the morally contested spaces of identity*. Londres: Routledge.
- Alegre Benítez, Carolina (2013). «La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela». *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9 (1), 145–161.
- Alonso, Graciela, Gabriela Herczeg, Belén Lorenzi y Ruth Zurbriggen (2007). «Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural». En Korol, Claudia (coord.): *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Argibay, Miguel y Gema Celorio (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arias, Daniela (2018). *La construcción del relato arquitectónico y las arquitectas de la modernidad. Un análisis feminista de la historiografía*. Tesis doctoral, UPC, Departament de Teoria i Història de l'Arquitectura i Tècniques de comunicació. Consultado el 27 de marzo de 2020 de: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/123109?show=full>
- Aronowitz, Stanley y Henry Giroux (1985). *Education Under Siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- Arnstein, Sherry R. (1969). «A ladder of citizen participation». *Journal of the American Institute of planners*, 35 (4), 216–224.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). *Carta de las ciudades educadoras*, Barcelona. Recuperado el 1 de noviembre de 2019 de: <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Associació Internacional de Ciutats Educadores (2020). *Carta de ciutats educadores*, Barcelona. Recuperado el 27 de noviembre de 2020 de: <https://www.edcities.org/ca/carta-de-ciutats-educadores/>
- Ayuste, Ana (1997). «Pedagogía crítica y modernidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 80–86.
- Balcázar, Fabricio E. (2003). «Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación». *Revista Fundamentos en humanidades*, Año IV - N°1/II (7/8), 59–77.
- Barker, John y Susie Weller (2003). «Is it fun? developing children centred research methods». *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23 (1), 33–58.
- Baylina, Mireia, Anna Ortiz y Maria Prats (2006). «Children in playgrounds in Mediterranean Cities». *Children's Geographies*, 42, 173–183.
- Baylina, Mireia, Anna Ortiz y María Prats (2011). «Children living in the city. Gendered experiences and desires in Spain and Mexico». En Holt, Louise (ed.): *Geographies of Children, Youth and Families. An international perspective*. Oxford: Routledge, 153–166.
- Baylina, Mireia; Ortiz, Anna; Prats, Maria (2016). «Nature in urban children's daily life in Catalonia». En Murnaghan, Ann

- Marie y Laura J. Shillington (Eds.): *Children, Nature, Cities*. Nueva York: Routledge, 153-169.
- Beall, Jo (1996). «Participation in the City: Where Do Women Fit In?». *Gender & Development*, 4 (1), 9-16.
- Beauvoir, Simone (1989). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1949.
- Béneker, Tine; Rickie Sanders, Sirpa Tany y Liz Taylor (2010). «Picturing the City: young people's representations of urban environments». *Children's Geographies*, 8 (2), 123-140.
- Bessell, Sharon (2017). «Rights-Based Research with Children: Principles and Practice». En Skelton, Tracey (ed.): *Geographies of Children and Young people 2. Methodological Approaches*. Singapur: Springer, 223-240.
- Blanco, Nieves (2010). «La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo». En Gimeno Sacristán, José (coord.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Bofill, Anna (2007) *Planejament urbanístic, espais urbans i espais interiors desde la perspectiva de les dones. Quaderns de l'Institut*, 6. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones, Departament de Política Territorial i Obres Públiques, 2005.
- Bofill, Anna (2008). *Guia per al planejament urbanístic i l'ordenació urbanística amb la incorporació de criteris de gènere*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Bonal, Xavier (2000). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bonder, Gloria (1994). «Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades». *Revista iberoamericana de educación*, 6, 9-48.
- Bonder, Gloria (1997). «Del Margen al Centro: Estrategias de Integración de la Equidad de Género en las Reformas Educativas». En *Educación, Género y Democracia* (13-32). Montevideo: IMM/ UNICEF,
- Bosco, Fernando J. y Pascale Joassart-Marcelli (2015). «Participatory planning and children's emotional labor in the production of urban nature». *Emotion, Space and Society*, 16, 30-40.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara, 1970.
- Bradbury-Huang, Hilary y Peter Reason (2003). «Action Research: An Opportunity for Revitalizing Research Purpose and Practices». *Qualitative Social Work*, 2 (2), 155-175.
- Brah, Avtar y Ann Phoenix (2004). «Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality». *Journal of International Women's Studies*, 5 (3), 75-86.
- Breuse, Edouard (1972). *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid: Ediciones Marova.
- Brown, David y Rajesh Tandon (1983). «Ideology and political economy in inquiry: action research and participatory research». *Journal of Applied Behavioural Science* 19 (3), 277-294
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Cahill, Caitlin (2007). «Repositioning ethical commitments: participatory action research as a relational praxis of social change». *Acme: an International E-journal for Critical Geographies*, 6, 360-73.
- Cahill, Caitlin, Farhana Sultana y Rachel Pain (2007). «Participatory ethics: politics, practices, institutions». *Acme: an International Ejournal for Critical Geographies*, 6, 304-18.
- Cahill, Caitlin y Torre, María (2007). «Beyond the journal article: Representations,

- audience and the presentation of participatory action research». En Kindon, Sara, Rachel Pain y Mike Kesby (Eds.): *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place* (196–205). London: Routledge.
- Campana, Alejandro (2019). *Reflexiones sobre la necesidad de un urbanismo feminista. O cómo hacer frente a roles de género enraizados en el planeamiento*. Trabajo Final de Máster, UAB, Departamento de de Geografía.
- Carbonell, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carreras, Anna (2011). *La construcció dels gèneres des del bressol: recerca sobre la construcció de les identitats de gènere a la primera infància*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Carreras, Anna, Marina Subirats y Amparo Tomé (2012). «La construcción de los géneros en la etapa 0–3: primeras exploraciones». En García, Jorge y María Begoña Gómez (coord.): *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (35–56). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Cele, Sofia y Danielle van der Burgt (2016). «Children’s Embodied Politics of Exclusion and Belonging in Public Space» En Kallio, Kirsi Pauliina, Sarah Mills y Tracey Skelton (eds.): *Politics, Citizenship and Rights* (189–205). Singapore: Springer.
- Cepi, Giulio y Zini, Michele (Eds.) (1998). *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*. Milan: Domus Academy Research Center.
- Cevedio, Mónica (2004). *Arquitectura y género*. Barcelona: Icaria.
- Chant, Sylvia y Cathy McIlwaine (2016). *Cities, slums and gender in the Global South. Towards a feminised urban future*. Oxon: Routledge.
- Ciocoletto, Adriana y Col·lectiu Punt 6 (2014). *Espacios para la vida cotidiana. Auditoría de calidad urbana con perspectiva de género*. Barcelona: Comanegra.
- Cloke, Paul y Owain Jones (2005). «Unclaimed territory: childhood and disordered space(s)». *Social & Cultural Geography*, 6 (3), 311–333.
- Codina, Tina (9 de marzo de 2019). Remoblar: repensar els espais a l'educació. En *Jornades de transformació educativa*. Conferencia llevada a cabo en la Residencia Faber sobre innovación pedagógica, Olot.
- Col·lectiu Punt 6 (2014). *Dones treballant. Guia de reconeixement urbà amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Comanegra.
- Col·lectiu Punt 6 (2018). «Otras voces en la participación. Incluir la perspectiva de género para asegurar la diversidad social en la transformación urbana». En LaCol (coord.): *Construir en colectivo. Participación en arquitectura y urbanismo* (18–21). Barcelona: Pol·len edicions.
- Col·lectiu Punt 6 (2019). *Urbanismo feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Barcelona: Virus.
- Col·lectiu Punt 6 y Coeducació (2020). *Patis coeducatius. Guia per a la transformació feminista dels espais educatius*. Barcelona: Col·lectiu Punt 6 y Coeducació.
- Colomina, Beatriz (2005). *Sexualitat i espai. El disseny de la intimitat*. Barcelona: Edicions UPC, 1992.
- Comisión Europea (noviembre de 2004). *Guía EQUAL sobre integración de la perspectiva de género*. Recuperado el 7 de noviembre de 2020 de: https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gendermain_es.pdf
- COPADE (4 de diciembre de 2019). *Comienza el Programa "Patios Igualitarios"*. Recuperado el 24 de diciembre de 2019 de: https://www.copade.gob.ar/contenido.aspx?Id=NOV-10096&fbclid=IwAR0T_PamlaiK7b6MqrNQ uLPFizljOwf3exfsf_zQVPxzT8bwAm9Hg50 i5VU&AspxAutoDetectCookieSupport=1#prettyPhoto

- Cordeiro, Luciana, Cassia Baldini y Leslie Rittenmeyer (2017). «Unscrambling method and methodology in action research traditions: theoretical conceptualization of praxis and emancipation». *Qualitative Research*, 17 (4), 395–407.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. Feminist Theory and Antiracist Politics», *University of Chicago Legal Forum*, 1 (8), 139–167.
- Delgado, Manuel y Daniel Malet (2007). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata. En Jornadas Marx siglo XXI. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad de la Rioja, Logroño. Recuperado el 6 de noviembre de 2020 de: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2014/03/el-espacio-publico-como-ideologia-manuel-delgado.pdf>
- Díez, Enrique (2004). *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Dyment, Janet y Timothy O'Connell (2013). «The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children». *Children's Geographies*, 11 (3), 263–280.
- Domosh, Mona y Joni Seager (2001) *Putting. Women in Place: Feminist Geographers Make Sense of the World*. New York: Guilford Publications.
- Doan, Petra (2010). «The tyranny of gendered spaces—reflections from beyond the gender dichotomy». *Gender, Place & Culture*, 17 (5), 635–654.
- Durán, M^a Ángeles (1992). «El triángulo imposible». *Treballs de Geografia*, 44, 47–62.
- Echart, Enara y Antonio Santa María (2007). *África en el horizonte. Introducción a la realidad socioeconómica del África subsahariana*. Madrid: Catarata.
- Eldén, Sara (2012). «Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'». *Childhood*, 20 (1), 66–81.
- El Periódico (10 de diciembre de 2019). *Santa Coloma de Gramenet, entre las ciudades con más inversión social del Estado*. Recuperado el 24 de diciembre de 2019 de: <https://www.elperiodico.com/es/santa-coloma/20191210/santa-coloma-de-gramenet-entre-las-ciudades-con-mas-inversion-social-del-estado-7769438>
- Equal Saree (2013). *Walking India. Equal Saree research from 2010 to 2013*. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de: <https://archive.org/details/WALKINGINDIA>
- Evans, Mike (2004). «Ethics, anonymity and censorship in community centered research of the Island Cache». *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 2 (1), 59–76.
- Ergler, Christina R. (2017). «Beyond Passive Participation: From Research on to Research by Children». En Skelton, Tracey (ed.) *Geographies of Children and Young people 2. Methodological Approaches* (97–116). Singapur: Springer.
- Fals-Borda, Orlando (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals-Borda, Orlando (1991). «Algunos ingredientes básicos». En Fals Borda, Orlando y Mohammed Anisur Rahman (Eds.): *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio de la investigación—acción participativa* (9–19). Bogotá: CINEP.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza editorial, 1972.
- Fine, Michelle (2005). «Contesting research: Rearticulation and 'thick democracy' as political projects of method». En Gregory Dimitriadis, Cormac McCarthy and Lois Weis (eds.): *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple* (145–165). New York: Routledge.

- Fitzpatrick, Tony, Huck-ju Kwon, Nick Manning, James Midgley i Gillian Pascall (2006). *Male breadwinner model*. En International Encyclopedia of Social Policy, Routledge [En línia] [«male breadwinner model»] Recuperado el 24 de diciembre de 2019 de: <http://cw.routledge.com/ref/socialpolicy/male.html>
- Flores, Valeria (2008). «Entre secretos y silencios, La ignorancia como práctica de conocimiento y política de (hetero) normalización», *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Friedan, Betty (2016). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra, 1963.
- Friedman, George (1986). *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuller, Kay (2010). «Talking about gendered headship: how do women and men working in schools conceive and articulate notions of gender?», *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 363-382.
- Gabilondo, Maite (2020). *Hacia una guía metodológica para la cocreación de patios escolares. Métodos de investigación cualitativa para el proyecto arquitectónico de patios coeducativos*. Trabajo Final de Máster, UAB, Departamento de de Geografía.
- García-Gómez, Teresa (2006). «La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: Un mecanismo de exclusión de las maestras del cargo de dirección». *Bordón* 58 (1), 33-50.
- Generalitat de Catalunya (2020). Guia de transversalitat de gènere en els processos participatius, Guies breus de participació ciutadana, 10. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de: http://governobert.gencat.cat/web/content/30_ParticipacioCiutadana/04_Difusio_i_recerca/guies_breus_de_participacio_ciutadana/Guia_Transversalitat_de_Genere_ACC.pdf
- Giacomoni, Valeria (2016). *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Descontrol.
- Gilligan, Carol (2013). «El daño moral y la ética del cuidado». En: Fundació Víctor Grífols i Lucas (ed.) *La ética del cuidado*. Barcelona: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas, 1982.
- Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1983.
- Giroux, Henri (2016). *Youth in revolt: Reclaiming a democratic future*. New York: Routledge.
- González, Mireia y Alicia Aliaga (2018) *Diagnóstico de la infancia y la adolescencia del municipio*. Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet, Barcelona. Recuperado el 10 de septiembre de 2019 de: https://www.gramenet.cat/fileadmin/Files/Ajuntament/Infancia/ciutat_amiga/Diagnostico_CA118.pdf
- Graña, François (2006). «Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta». *Revista de Ciencias Sociales*, XIX (23), 63-75.
- Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Harding, Sandra (1987). *Is There a Feminist Method?, Feminism and Methodology*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Hayden, Dolores (1976). *Seven American Utopias. The Architecture of Communitarian Socialism, 1790-1975*. Cambridge: MIT Press.
- Hayden, Dolores (1981). *The Grand Domestic Revolution: A History of Feminist Designs for American Homes, Neighborhoods, and Cities*. Cambridge: MIT Press.
- Hayden, Dolores (2002). *Redesigning the*

- American Dream: The Future of Housing, Work and Family Life: Gender, Housing and Family Life*. New York: NORTON & CO, 1984.
- Herrero, Yayo (2014). «Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario». En Carrasco, Cristina (ed.): *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (219-237). Madrid: La Oveja Roja.
- Herrington, Susan, Chandra Lesmeister, Jamie Nicholls y Kate Stefiuk (2007). *7Cs: An Informational Guide to Young Children's Outdoor Play Spaces*. Vancouver: Westcoast Childcare Resource Centre.
- Holloway, Sarah y Valentine, Gill (2000a) "Children's geographies: Playing, learning, living" London: Routledge p. 1-22.
- Holloway, Sarah y Gill Valentine (2000b). «Spatiality and the New Social Studies of Childhood». *Sociology—the Journal of The British Sociological Association*, 34(4), 763-783.
- Holt, Louise (2004a). «The "Voices" of children: de-centring empowering research relations». *Children's Geographies*, 2(1), 13-27.
- Holt, Louise (2004b). «Children with mind-body differences: performing disability in primary school classrooms». *Children's Geographies*, 2(2), 219-236.
- Horton, John (2001). «Do you get some funny looks when you tell people what you do?». Muddling through some angsts and ethics of (being a male) researching with children». *Ethics, Place & Environment*, 4 (2), 159-166.
- Iturrioz, Nagore (2019). De la coeducación a la pedagogía feminista. España: *Pikara magazine*. Recuperado el 28 de marzo de 2020 de: <https://www.pikaramagazine.com/2019/04/de-la-coeducacion-a-la-pedagogia-feminista/>
- Jacobs, Jane (2013). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing (1961).
- James, Allison y Alan Prout (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Jara, Oscar (2015). «La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador». *Docencia*, XX (55), 32-39.
- Jiménez, Nancy M. y Raúl García (2020). «Antropoceno y Capitaloceno». En DeLuca, Ana, Ericka Fosado y Margarita Velázquez (Coords.): *Feminismo socioambiental. Revitalizando el debate desde América Latina* (161-188). Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jones, Owain (2003). «"Endlessly revisited and forever gone": on memory, reverie and emotional imagination in doing children's geographies. An "addendum" to "To go back up the side hill": memories, imaginations and reveries of childhood' by Chris Philo». *Children's Geographies*, 1 (1), 25-36.
- Juliano, Dolores (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Kail, Eva (2012). «Gender implementation in Vienna. An Overview». En Valdivia, Blanca y Adriana Ciocoletto (coords.): *Estudios urbano, género y feminismo: teoría y experiencias*. Barcelona: Col·lectiu Punt 6.
- Kalin, Walter, Lars Müller y Judith Wytttenbach (Eds.) (2004). *The face of Human Rights*. Baden: Lars Müller.
- (2004). *The face of Human Rights*. Baden: Lars Müller.
- Karsten, Lia (2011). «Infancias diversas: redes sociales de los niños y las niñas en Ámsterdam». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57 (1), 31-45.
- Keller, Chrystel y Míriam Sol (2019). «Polítiques locals per millorar les condicions, el reconeixement i la provisió de cures des d'una perspectiva feminista». En Carrillo Sílvia (coord.): *Abordant la crisi de les cures: polítiques, treballs i experiències locals* (160-195). Barcelona: ICPS, Editorial MIC.
- Kincheloe, Joe y Shirley Steinberg (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

- Korol, Claudia (2007). «La educación como práctica de la libertad». Nuevas lecturas posibles». En Korol, Claudia (coord.): *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Law, Robin (1999). «Beyond 'women and transport': towards new geographies of gender and daily mobility». *Progress in Human Geography*, 23(4), 567- 588.
- Lehman-Frisch, Sonia; Jean-Yves Authier y Frédéric Dufaux (2012). «Draw me your neighbourhood: a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes». *Children's Geographies*, 10(1), 17-34.
- Levin, Morten (1999). «Action research paradigms». En Greenwood, Davydd (ed.): *Action Research: From Practice to Writing in an International Action Research Development Program*. Amsterdam: Jonh Benjamins Publishing Company, 25-38.
- Lomax, Helen (2012). «Contested voices? Methodological tensions in creative visual research with children». *International journal of social research*, 15(2), 105-117.
- Lombardero, Nuria, ed. (2014). *Arquitectas. Redefiniendo la profesión*. Sevilla: Recolectores urbanos.
- Loukaitou-Sideris, Anastasia (2005). «Is It Safe to Walk Here?». *Research on women's issues in transportation*, Report of a Conference, vol. 2: Technical papers, 102-112.
- Malone, Karen (1999). «Growing up in cities: a model of participatory and "place-making" with young people», *Youth Studies Australia* 18(2), 17-23.
- Marín, Inma; Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro y Xavier Aragay (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Martín, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151.
- Matthews, Hugh y Faith Tucker (2000). «Consulting children». *Journal of Geography in Higher Education*, 24 (2), 299-310.
- McDowell, Linda (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra, 1999.
- McDowell, Linda (2009). *Working Bodies: Interactive Service Employment and Workplace Identities*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- McDowell, Linda (2014). «Gender, work, employment and society: feminist reflections on continuity and change». *Work, Employment and Society*, 28(5), 825-837.
- McGregor, Sue and Jennifer Murnane (2010). «Paradigm, methodology and method: Intellectual integrity in consumer scholarship». *International Journal of Consumer Studies*, 34(4), 419-427.
- McKenzie, T. L. (2005). *Systematic Observation: SOPLAY/SOPARC Introduction, Practice and Assessment* (27 Minute DVD). San Diego: San Diego State University.
- Mies, Maria y Vandana Shiva (2013). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria, 1997.
- Montaner, Josep Maria y Zaida Muxí (2020). *Política y Arquitectura. Por un urbanismo de lo común y ecofeminista*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Moore, Gary T. (1994). *Early Childhood Physical Environment Observation Schedules and Rating Scales: Preliminary Scales for the Measurement of the Physical Environment of Child Care Centers and Related Environments*. Wisconsin: Center for Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Morán, Carmen (2006). *Por qué las mujeres son...¿más listas?*. El País, 12 de febrero, 38.
- Moreau, Marie-Pierre, Jayne Osgood y Anna Halsall (2007). «Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses». *Gender*

and Education, 19 (2), 237–53.

Moreau, Marie-Pierre, Jayne Osgood y Anna Halsall (2008). «Equal opportunities policies in English schools: Towards greater gender equality in the teaching workforce?». *Gender, Work and Organization*, 15 (6), 553–78.

Muñoz-Repiso, Mercedes (2003). «Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea». *Organización y Gestión Educativa*, 3, 26–31.

Muxí, Zaida (2009). *Recomanacions per un habitatge no jeràrquic ni androcèntric*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones.

Muxí, Zaida (2018). *Mujeres, casas y ciudades. Más allá del umbral*. Barcelona: Dpr.

Muxí, Zaida (2004). *La arquitectura de la ciudad global*. Barcelona: Gustavo Gili.

Muxí, Zaida y Adriana Ciocoletto (2011). «La ley de barrios en Cataluña: la perspectiva de género como herramienta de planificación». *Feminismo/s*, 17, 131–153.

Navarro, Esperanza (2004). «Género y Relaciones Personales Intimas». En Barberá, Ester, Isabel Martínez y Amparo Bonilla (Coords.) *Psicología y Género* (171–192). Madrid: Pearson Educación.

Ngozi Adichie, Chimamanda (2014). *We should all be feminists*. Glasgow: Harper Collins Publishers UK.

Novas, María (2016). *Toponimia Urbana de Compostela ¿Un ámbito de igualdad?*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela.

Novas, María (2018). «Commemorative Urban Practices and Gender Equality: The Case of Santiago de Compostela's Urban Anthroponymy». *Hábitat y Sociedad*, 11, 109–129.

Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti (2020). *Mundos de influencia: ¿Cuáles son los determinantes del bienestar infantil en los países ricos?*, Report Card n.º 16 de Innocenti. Florencia: Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.

Öhrn, Elisabet (2009). «Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579–590.

Oliveira, Valeria y María Waldenez (2010). «Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1–13.

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Recuperado el 1 de noviembre de 2020 de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Ortiz, Anna (2007). «Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas” de ver y de entender el mundo». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197–216.

Ortiz, Anna, Maria Prats y Mireia Baylina (2012). «Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano». *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XVI, 400.

Ortiz, Anna; Prats, Maria; Baylina, Mireia (2014). «Procesos de apropiación adolescente del espacio público: otra cara de la renovación urbanística en Barcelona». *Boletín de la Asociación Española de Geografía*, 65, 37–57.

Ortiz, Anna; Prats Ferret, Maria; Baylina, Mireia (2015). «Teenagers' sense of neighbourhood in Barcelona». En Nairn, Karen, Peter Kraftl y Tracey Skelton (eds.): *Space, Place and Environment. Series: Geographies of Children and Young People*. Singapore: Springer, vol. 3.

Ortiz, Sara (2017). «El lado nocturno de la vida cotidiana: un análisis feminista de la planificación urbana nocturna». *Kultur*, 4(7), 55–78.

Padilla-Carmona, M. Teresa (2008). «El acceso a la dirección escolar de las profesoras de Educación Infantil y Primaria: Barreras y oportunidades». *Bordón*, 60(3), 77–90.

- Padilla-Carmona, M. Teresa (2009). «Barreras en el acceso a la dirección escolar: Diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 50-60.
- Padilla-Carmona, M. Teresa e Inmaculada Martínez-García (2013). «Influences, values and career aspirations of future professionals in education: a gender perspective». *Educational Review*, 65(3), 357-371.
- Pain, Rachel (2004). «Social geography: participatory research». *Progress in Human Geography*, 28 (5), 652-663.
- Pain, Rachel, Sara Kindon y Mike Kesby (2007). «Participatory action research: Making a difference to theory, practice and action». En: Sara Kindon, Rachel Pain and Mike Kesby. (eds.): *Connecting People, Participation and Place: Participatory Action Research Approaches and Methods*. London: Routledge, 26-32.
- Paisaje Transversal (2018). «Urbanismo y participación en tiempos híbridos». En LaCol (coord.): *Construir en colectivo. Participación en arquitectura y urbanismo* (12-17). Barcelona: Pol-len edicions.
- Paricio, Ana (2019). *Manual d'urbanisme de la vida quotidiana. Urbanisme amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Parlón, Núria y Zaida Muxí (2020). «More than City: Santa Coloma de Gramenet, acciones de gobierno desde los feminismos». En: Amoroso, Serafina, Serafina Amoroso, Equal Saree (Dafne Saldaña, Helena Cardona, Julia Goula), Maria Novas y Amelia Vilaplana (Eds.). *MORE. Expanding architecture from a gender-based perspective* (525-533). Florencia: DIDA Press.
- Pateman, Carole (2019). *El contrato sexual*. Madrid: Editorial Ménades, 1988.
- Pérez, Paula (2013). «Reformulando la noción de "Derecho a la Ciudad" desde una perspectiva feminista». *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, pp. 92-105.
- Pérez Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños.
- PEZ arquitectos SLP (2017). *Guía de diseño de entornos escolares*. Madrid: Madridsalud.
- Phillips, Richard (2001). «Geographies of childhood: introduction». *Area*, 33 (2), 117-118.
- Philo, Chris (2003). «"To go back up the side hill": memories, imaginations and reveries of childhood». *Children's Geographies*, 1 (1), 7-23.
- Portal de comunicación de la Universidad de Alcalá de Henares (2018). *La UAH, una de las universidades españolas con más doctoras honoris causa*. Recuperado el 24 de diciembre de 2019 de: <http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/reportaje/la-uah-una-de-las-universidades-espanolas-con-mas-doctoras-honoris-causa>
- Prats, Maria; Baylina, Mireia; Ortiz, Anna (2011). «Koristia, Bambini, Meninos, Niñas: a view of children's geographies in southern Europe». *Children's Geographies*, 9 (3-4), 477-481.
- Prats, Maria; Baylina, Mireia; Ortiz, Anna (2012). «Los lugares de la amistad y la vida cotidiana de chicas y chicos adolescentes en un barrio de Barcelona». *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, 3 (2), 116-124.
- Prats, Maria; Baylina, Mireia; Ortiz, Anna (2015). «Lectures de l'impacte de la crisi econòmica en la vida quotidiana dels infants a Catalunya». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 80, 179-197.
- Prieto, Daniel (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Puleo, Alicia (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Puleo, Alicia (2019). *Claves ecofeministas: para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

- Punch, Samantha (2002). «Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?». *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Rahman, Anisur (1991). «El Punto de Vista Teórico de la IAP». En Fals Borda, Orlando y Anisur Rahman (Eds.). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio de la investigación-acción participativa* (37-47). Bogotá: CINEP.
- Ramírez, Roberto (2008). «La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos». *Folios*, 28, 108-119.
- Reh, Sabine, Kerstin Rabenstein y Bettina Fritsche (2011). «Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning». *Social & Cultural Geography*, 12, 83-98.
- Rendell, Jane, Barbara Penner y Iain Border (eds.) (1999). *Gender, Space, Architecture: an Interdisciplinary Introduction*. Oxford: Routledge.
- Risler, Julia y Pablo Ares (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Roberts, Helen (2008). «Listening to children and hearing them». En Christensen, Pia y Alison James (Eds.): *Research with children: Perspectives and practices*. New York: RoutledgeFalmer, 225-240.
- Rodó-de-Zárate, María (2016). «Geografías de la interseccionalidad: llocs, emocions i desigualtats». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 82, 141-163.
- Rodó-de-Zárate, María (2018). «Hogares, cuerpos y emociones para una concepción feminista del Derecho a la Ciudad». En: Navas, María Gabriela y Muna Makhoulouf (eds.), *Apropiaciones de la ciudad. Género y producción urbana: La reivindicación del derecho a la ciudad como práctica espacial* (45-74). Barcelona: Pol·len Edicions.
- Rodríguez, Encarna (2001). *Neoliberalismo, Educación y Género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- Rodríguez Méndez, Fco. Javier (2003). «Architectural renewal and open-air education in Spain (1910-1936)». En A.M. Châtelet (dir.): *Open-Air Schools. An educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe* (148-160). París: Éditions Recherche.
- Roitman, Anabella (2020). *Imbricación del Urbanismo Feminista en el Planeamiento, la Gestión y el Proyecto*. Trabajo Final de Máster, UPC, MArch.
- Rönnlund, Maria (2015). «Schoolyard stories: Processes of gender identity in a "children's place"». *Childhood*, 22 (1), 85-100.
- Rubin, Gayle (1986). «El tráfico de mujeres. Notas sobre la "economía política" del sexo». *Nueva Antropología*, vol. VIII, 30, 95-145, 1975.
- Rubio, Charo y Miguel Ardid (1996). *Mujer y urbanismo: una recreación del espacio*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias, Instituto de la Mujer.
- Salamaña, Isabel (2012). «Les àgors quotidianes». En Valdivia, Blanca y Adriana Ciocchetto (coords.): *Estudios urbano, género y feminismo: teoría y experiencias* (25-38). Barcelona: Col·lectiu Punt 6.
- Saldaña, Dafne (2015). *El Pati de l'Escola en Igualtat: Diagnòstic i intervenció de gènere a l'espai d'esbarjo*. Trabajo Fin de Máster, Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere, Barcelona. Recuperado el 7 de septiembre de 2019 de: <https://archive.org/details/elpatidelescolaengualtat>
- Saldaña, Dafne, Carla Amat, Julia Goula y Helena Cardona (2018). «Espacios de juego y desigualdades de género en la infancia». En Navas, M. Gabriela y Muna Makhoulouf (Coords.): *Apropiaciones de la ciudad. Género y producción urbana: la reivindicación del derecho a la ciudad como práctica espacial* (153-184). Barcelona: Pol·len edicions.
- Saldaña, Dafne, Julia Goula, Helena Cardona y Carla Amat (2019a). *El pati*

- de l'escola en igualtat. *Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Pol-len edicions.
- Saldaña, Dafne, Helena Cardona, Julia Goula y Zaida Muxí (2019b). «La co-creación del espacio público como estrategia para ciudades educadoras». *Kult-ur*, 6 (11), 109-128.
- Saldaña, Dafne, Helena Cardona y Julia Goula (2020). «Ciutats a mida de la infància». En UNICEF Comitè Catalunya (Coord.): *L'Agenda 2030 en clau d'infància a Catalunya. 10 anys per a l'acció* (26-32). Barcelona: UNICEF.
- Sánchez Bernal, Mónica (2020). «Un diàlogo urbano entre la Rebeca y Fiorenza a partir de los bicirecorridos patrimoniales en Bogotá con perspectiva de género». En: Amoroso, Serafina, Serafina Amoroso, Equal Saree (Dafne Saldaña, Helena Cardona, Julia Goula), Maria Novas y Amelia Vilaplana (Eds.): *MORE. Expanding architecture from a gender-based perspective* (549-553). Florencia: DIDA Press.
- Sánchez de Madariaga, Inés (2000). «Urbanismo y participación». *Urban*, 5, 147-148.
- Sánchez de Madariaga, Inés (2004). *Urbanismo con perspectiva de género*. Sevilla: Fondo Social Europeo- Junta de Andalucía.
- Santos, Miguel A. (2010) *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Scott, Joan W. (1993), «La mujer trabajadora en el siglo XIX», en George Duby y Michel Perrot (dirs.): *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (405-435). Madrid: Taurus.
- Skelton, Tracey (2017). «Introduction». En Skelton, Tracy, Ruth Evans y Louise Holt (Eds.): *Geographies of Children and Young People. Methodological approaches*. Singapur: Springer.
- Skelton, Tracey y Gill Valentine (1998). *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*. London: Routledge
- Smith, Linda Tuhiwai (2007). «On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty». En Denzin, Norman y Yvonna Lincoln (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Smith, Linda Tuhiwai (2012). *Decolonizing methodologies- Research and Indigenous peoples*. London & New York: Zed Books.
- Spain, Daphne (1992). *Gendered Spaces*. The University of North California Press.
- Subirats, Marina (1994) «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy». *Revista Iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Svampa, Maristella (2015). «Feminismos del Sur y ecofeminismo». *Revista Nueva Sociedad*, 256, 127-131.
- Tapella, Esteban y Pablo Rodríguez-Bilella (2014), «Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo». *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 3, 80-116.
- Tomé, Amparo (2008) *Guía de buenas prácticas "Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres"*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Tonucci, Francesco (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, Francesco (2003). *Cuando los niños dicen ¡basta!*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tranter, Paul J. i Malone, Karen (2004). «Geographies of environmental learning: an exploration of children's use of school grounds». *Children's Geographies*, 2 (1) 131-155.
- Trilla, Jaume (1999). «La ciudad educadora: De las retóricas a los proyectos». *Cuadernos de pedagogía*, 278, 44-50.
- Trilla, Jaume y Ana M. Novella (2011). «Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia». *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Trilla, Jaume y Josep M. Puig (2003).

- «El aula como espacio educativo». *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.
- Valdivia, Blanca (2018). «Del urbanismo androcéntrico a la ciudad cuidadora». *Hábitat y Sociedad*, 11, 65-84.
- Valentine, Gill (1996). «Angels and devils: Moral landscapes of childhood». *Environment & Planning D: Society & Space*, 14 (5), 581-599.
- Valentine, Gill (2003). «Boundary crossings: transitions from childhood to adulthood». *Children's Geographies*, 1 (1), 37-52.
- Valentine, Gill y Sarah Holloway (2001). «On-line dangers?: geographies of parents' fears for children's safety in cyberspace». *The Professional Geographer*, 53 (1), 71-83.
- Wallerstein Nina y Bonnie Duran (2008). «The theoretical, historical and practice roots of CBPR». En Minkler, Meredith y Nina Wallerstein (Eds.): *Community-Based Participatory Research: From Process to Outcomes* (25-46). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weisman, Hilda y Llabrés, Antònia (2001). *Guía para hacer la Agenda 21 Escolar*. Barcelona: Ministerio de Medio Ambiente, Organismo Autónomo Parques Nacional.
- Weisman, Leslie (1994). *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment*. Illinois: University of Illinois, 1992.
- Wittig, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: EGALES Editorial, 1992.
- de barris, àrees urbanes i viles que requereixen una atenció especial.
- Mesura de govern Urbanisme amb perspectiva de gènere. Àrea d'Ecologia, Urbanisme i Mobilitat. 22 de març de 2017.
- REAL DECRETO 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general.
- REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- UNE-EN 1176, Equipamiento de las áreas de juego y superficies. Parte 1: Requisitos generales de seguridad y métodos de ensayo. Código Técnico de la Edificación.
- UNE-EN 1177, Revestimientos de las superficies de las áreas de juego absorbentes de impactos. Métodos de ensayo para la determinación de la atenuación del impacto. Código Técnico de la Edificación.
- UNE-EN 749, Equipos de campos de juego. Porterías de balonmano. Requisitos de seguridad y funcionales, métodos de ensayo. Código Técnico de la Edificación.
- Instrucción técnica para la aplicación de criterios de sostenibilidad en la madera, Ayuntamiento de Barcelona.

CRITERIOS, NORMATIVAS Y LEYES

Críteris per a la construcció de nous edificis per a centres docents públics (revisado en 2016). Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

LEY 12/2017, de 6 de julio, de la arquitectura. Generalitat de Catalunya.

LLEI 2/2004, de 4 de juny, de millora

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Cuadro-síntesis sobre los objetivos generales, específicos y las preguntas de investigación	36
Figura 1. Cualidades feministas del espacio urbano.....	62
Figura 2. Mapa de Santa Coloma de Gramenet con la ubicación de las escuelas participantes	124
Figura 3. Plano del patio de la escuela Fray Luis de León	126
Figura 4. Plano del patio de la escuela Jaume Salvatella	127
Figura 5. Plano del patio de la escuela Lluís Millet	129
Figura 6. Plano del patio de la escuela Mercè Rodoreda	130
Figura 7. Plano del patio de la escuela Miguel de Unamuno	131
Tabla 2. Cuadro-síntesis sobre las fases del proceso, las actividades y técnicas de investigación, las personas participantes y los objetivos de investigación	136
Figura 8. Capacitaciones metodológicas	139
Figura 9. Alumnado de la escuela Fray Luis de León realizando las observaciones del patio	147
Figura 10. Profesorado de la escuela Jaume Salvatella realizando las actividades de observación patio	147
Figura 11. Alumnado trabajando en las actividades de observación y ficha de la actividad Sectorización y Segregación	148
Figura 12. Alumnado de la escuela Mercè Rodoreda realizando las observaciones del patio	149
Figura 13. Esquema de sectores del patio, escuela Mercè Rodoreda	149
Figura 14. Alumnado de la escuela Miguel de Unamuno durante las observaciones del patio	150
Figura 15. Alumnado de la escuela Jaume Salvatella poniendo en común sus representaciones	154
Figura 16. Alumnado de la escuela Miguel de Unamuno elaborando las representaciones del patio	154
Figura 17. Desarrollo de la actividad Mapa colectivo en la escuela Fray Luis de León ...	157
Figura 18. Actividad Mapa colectivo en la escuela Jaume Salvatella	158
Figura 19. Desarrollo de la actividad Mapa colectivo en la escuela Lluís Millet	158
Figura 20. Desarrollo de la actividad Mapa colectivo en la escuela Mercè Rodoreda	159
Figura 21. Desarrollo de las actividades Un patio a nuestra medida y Consenso colectivo en la escuela Fray Luis de León	162
Figura 22. Desarrollo de la actividad Hacemos de architect@s en la escuela Jaume Salvatella	163
Figura 23. Desarrollo de la actividad Consenso colectivo en la escuela Lluís Millet	164

Figura 24. Desarrollo y exposición de collages en la escuela Mercè Rodoreda	165
Figura 25. Desarrollo de las actividades Un patio a nuestra medida y Consenso colectivo en la escuela Fray Luis de León	166
Figura 26. Portada de la guía publicada por Pol·len Edicions	169
Figura 27. Captura de pantalla del audiovisual de difusión filmado y editado por Cooperativa de Tècniques	169
Figura 28. Niñas sentadas en la periferia de las pistas durante el tiempo de patio ...	185
Figura 29. Presencia exclusivamente masculina en la pista de fútbol	186
Figura 30. Espacio que se utiliza polifuncionalmente	186
Figura 31. Grupos de niñas jugando en espacios periféricos y rincones del patio	189
Figura 32. Representación de una alumna de la escuela Mercè Rodoreda	194
Figura 33. Auto-representación de un niño	194
Figura 34. Auto-representación de una niña	195
Figura 35. Representaciones de alumnas	196
Figura 36. Batería de preguntas de apoyo al análisis de representaciones y respuestas del profesorado	196
Tabla 3. Cuadro resumen de valoración de los parámetros espaciales	200
Tabla 4. Cuadro resumen de estrategias	210
Figura 37. Escuela Fray Luis de León, estado previo y propuesta	214
Figura 38. Escuela Jaume Salvatella, estado previo y propuesta	215
Figura 39. Escuela Lluís Millet, estado previo y propuesta	216
Figura 40. Escuela Mercè Rodoreda, estado previo y propuesta	216
Figura 41. Escuela Miguel de Unamuno, estado previo y propuesta	217
Figura 42. Alumnado representando un arenero	222
Figura 43. Representaciones del alumando	223
Figura 44. Maqueta colectiva del patio de la escuela Fray Luis de León con indicaciones de elaboración propia	224
Figura 45. Esquema anterior y esquema modificado	225
Figura 46. Alumnado representando juegos activos y una cabaña	226
Figura 47. Representaciones de elementos escalonados	226
Figura 48. Maqueta colectiva del patio de la escuela Jaume Salvatella con indicaciones de elaboración propia.....	227
Figura 49. Prototipado de gradas, escales y tobogán para el desnivel	228
Figura 50. Maqueta colectiva del patio de la escuela Lluís Millet con indicaciones de elaboración propia	230
Figura 51. Representación de elementos de cobijo y para sentarse en la zona tranquila	231
Figura 52. Maqueta colectiva del patio de la escuela Mercè Rodoreda con indicaciones	

de elaboración propia	232
Figura 53. Representaciones de la zona de movimiento y la zona de tranquilidad ..	233
Figura 54. Maqueta colectiva del patio de la escuela Miguel de Unamuno con indicaciones de elaboración propia	235
Figura 55. Planta propuesta para la escuela Fray Luis de León	245
Figura 56. Planta propuesta para la escuela Jaume Salvatella	247
Figura 57. Planta propuesta para la escuela Lluís Millet	248
Figura 58. Planta propuesta para la escuela Mercè Rodoreda	250
Figura 59. Planta propuesta para la escuela Miguel de Unamuno	252
Figura 60. Alfombras pentagonales	255
Figura 61. Mejora del pavimento en la escuela Mercè Rodoreda	255
Figura 62. Intervención en la escuela Lluís Millet	255
Figura 63. Uso de las alfombras durante la observación del patio	256
Figura 64. Diferentes actividades ocupan el espacio de la pista	257
Figura 65. Uso del espacio porchado durante la observación del patio	258
Figura 66. Clase de música en el patio	258
Figura 67. Un alumno aprovecha la estructura para jugar de regreso al aula cuando acaba de finalizar el tiempo de patio	259
Figura 68. Los murales, durante la ejecución y una vez finalizados	260
Figura 69. Infografía de la ocupación de superficies en los patios según actividades ..	278

