

**Los espacios escolares como ‘tercer educador’: estrategias
proyectuales desde el feminismo y las perspectivas de género**
*School spaces as 'third educator':
project strategies from feminism and gender perspectives*

Serafina Amoroso^a, Lucila Urda Peña^b

^a Universidad Rey Juan Carlos, , serafina.amoroso@urjc.es;

^b Universidad Rey Juan Carlos, lucila.urda@urjc.es

How to cite: Amoroso, Serafina y Urda Peña, Lucila (2024). Los espacios escolares como ‘tercer educador’: estrategias proyectuales desde el feminismo y las perspectivas de género. *ICAG 2023 - VI International Conference on Architecture and Gender*. Valencia, 3-6 October 2023.
<https://doi.org/10.4995/ICAG2023.2023.16831>

Abstract

This article is based on own professional experiences (workshops and transformation processes of school environments) whose analysis aims to provide new strategies and knowledge in order to build a more general argument. Its main objective is twofold: on the one hand, it pretends to investigate the active role played by architectural spaces within the framework of the daily and comprehensive teaching-learning process that boys and girls face; on the other, it raises the importance of a feminist pedagogical approach that incorporates gender perspectives into 'spatial education', as an important critical tool to detect the 'hidden' curriculum of our everyday living spaces. The theoretical-methodological framework in which the activities were designed and developed includes many references, in which pedagogy, sociology, architecture, urbanism, and feminism intersect. Faced with a generalized qualitative impoverishment of school environments as learning scenarios, the architectural actions proposed by the participants of the analysed activities demonstrate the importance of the school playground as a third educator, proposing participation, collaboration, co-responsibility, multisensory and naturalization as fundamental project strategies to achieve more inclusive spaces that constitute a possible starting point for deeper changes at the educational level.

Keywords: *architecture, gender perspective, feminism, co-responsibility, participation, collaboration, inclusion, transversality, multi-sensory experience, naturalization*

Resumen

El presente artículo se apoya en experiencias profesionales propias (talleres y procesos de transformación de entornos escolares) cuyo análisis pretende aportar estrategias y conocimientos nuevos para poder construir un argumento más general. Su objetivo principal tiene una doble vertiente: por una lado, investigar sobre el papel activo que desempeñan los espacios arquitectónicos en el marco del proceso cotidiano e integral de enseñanza-aprendizaje al que se enfrentan los niños y las niñas; por el otro, plantea la importancia de un enfoque pedagógico feminista que incorpore las perspectivas de género a la 'educación espacial', en tanto que herramienta crítica importante para detectar el currículo 'oculto' de nuestros espacios de vida cotidianos. El marco teórico-metodológico en el que se diseñaron y desarrollaron las actividades comprende muchas referencias, en las que se cruzan pedagogía, sociología, arquitectura, urbanismo, feminismo. Frente a un generalizado empobrecimiento cualitativo de los entornos escolares como escenarios de aprendizaje, las acciones arquitectónicas propuestas por los/las participantes de las actividades analizadas demuestran la importancia del patio escolar como tercer educador, planteando la participación, la colaboración, la corresponsabilidad, la multisensorialidad y la naturalización como estrategias proyectuales fundamentales para lograr espacios más inclusivos que constituyan un posible punto de partida para cambios más profundos a nivel educativo.

Palabras clave: *arquitectura, perspectiva de género, feminismo, corresponsabilidad, participación, colaboración, inclusión, transversalidad, experiencia multisensorial, naturalización*

1. Introducción

El presente artículo se apoya en una serie de experiencias profesionales propias cuyo análisis pretende aportar estrategias y conocimientos nuevos para poder construir un argumento más general. Por esta razón, y para que esta contribución no se convierta en una anotación personal sin valor científico, no se ahondará tanto en su descripción, como si de meros casos de estudio se tratara, sino más bien en las reflexiones y herramientas críticas que se han ido afinando, llevando a cabo las actividades analizadas, y que pueden implicar cambios radicales en la manera en la que se suele plantear la relación entre arquitectura e infancia y, por ende, en el propio proyecto en arquitectura.

Tal y como señala Francesco Tonucci¹, una ciudad que sea capaz de contemplar las necesidades y los deseos de los niños y de las niñas podrá tener en cuenta también los de las mujeres, de las personas mayores, dependientes, y de todos los colectivos que, por edad, estado de salud, sexo, etnia, situación económica, cultura, religión, situación de discapacidad o dependencia, se alejan de la supuesta neutralidad del ‘ciudadano medio’, que es, en realidad, un varón adulto, blanco, trabajador, sano e independiente. Si la ciudad y sus equipamientos se han diseñado utilizando, como parámetro de referencia, este tipo de sujeto, es evidente que la configuración de sus espacios y sus temporalidades acaban siendo ‘hostiles’ para todos los colectivos que no encajan en estas características y que no están incluidos en la categoría más fuerte de la ciudadanía: la ‘productiva’.

Los espacios de nuestras ciudades son espacios fragmentados y compartimentados, un conjunto de recintos fácilmente controlables. Estos entornos espaciales no son neutros, más bien, al constituir el medio físico en el que tienen lugar las relaciones sociales, condicionan nuestra manera de entender el mundo porque median nuestra experiencia con el contexto. Por esta razón, las intenciones, las prioridades y las necesidades que se pretenden satisfacer a través de cada intervención en el espacio físico tienen consecuencias que van más allá de la simple solución formal.

El marco espaciotemporal de soporte de los movimientos cotidianos de los niños y las niñas es transmisor de mensajes de apoyo o agresión, puesto que el espacio también educa, como el “tercer maestro”, el conocido concepto acuñado por Loris Malaguzzi², fundador de la ideología de las escuelas Reggio Emilia.

Si extrapolamos esa idea al entorno urbano, definimos también la ciudad como educadora y, por tanto, los barrios, las calles y los lugares de socialización de la infancia son también escuelas de vida. Una ciudad que cuide las personas que la habitan es posible desde el feminismo y la economía feminista, puesto que ambos priorizan las condiciones de vida y la salud emocional de las personas frente a las exigencias de los mercados, pasando por una redistribución de las responsabilidades relacionadas con el trabajo de reproducción social³.

Por cuestiones obvias de tamaño, fragilidad física o exposición a los efectos del cambio climático, la protección y cuidado del colectivo infantil es un asunto prioritario para las ciudades que aspiran a ser entornos amables para los/las ciudadanos/as. Acotando el círculo de relación infantil a una de sus primeras tomas de contacto con la sociedad y el mundo ‘exterior’, el que se encuentra más allá de su contexto inmediato (familiar y/o de convivencia), es decir los centros

¹ Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños* (Barcelona: Grao, 2015).

² Kathy Hall. *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Approach* (London: Continuum, 2010).

³ Nancy Fraser, “Crisis of Care? On the Social-Reproductive Contradictions of Contemporary Capitalism,” en *Social Reproduction Theory. Remapping Class, Recentring oppression*, ed. Tithi Bhattacharya (London: Pluto Press, 2017), 23-24.

y entornos escolares, nos damos cuenta de que se trata de espacios que transmiten conocimiento, pero, sobre todo, valores de convivencia, socialización y relación con las compañeras y los adultos y adultas de referencia. Especialmente los patios, se pueden considerar como los lugares en los que por primera vez la infancia experimenta las relaciones sociales, humanas y no humanas, al tratarse de un espacio-tiempo en el que el profesorado suele condicionar y dirigir menos su comportamiento, permitiendo a niñas y niños autoorganizarse. Sin embargo, existe otro agente que acaba imponiéndose y es precisamente el espacio per sé y la manera en el que se utiliza y ocupa. Y, en la mayoría de los casos, podemos constatar que existen precisas jerarquías entre diferentes zonas y diferentes actividades que se desarrollan en los patios escolares; esta jerarquización desalienta y dificulta relaciones inclusivas e igualitarias entre el alumnado. Frente esta situación, es necesario un replanteamiento del patio como espacio coeducativo para que se puedan alcanzar cambios más profundos en la manera de concebirlo y vivirlo.

2. Marco teórico-metodológico: una educación espacial con perspectiva de género y feminista

Este artículo pretende investigar sobre el papel activo que desempeñan los entornos escolares, con especial énfasis en los patios, en el marco del proceso cotidiano e integral de enseñanza-aprendizaje al que se enfrentan los niños y las niñas.

El trabajo seminal de Herman Hertzberger⁴ sobre la vinculación y mutuas influencias entre arquitectura y pedagogía constituye un referente imprescindible y un marco teórico y espacial fundamental para la elaboración del presente texto: por un lado, los espacios urbanos y arquitectónicos se entienden como herramientas pedagógicas, y, por el otro, los/las niños/niñas se consideran protagonistas de su propio aprendizaje a través del juego, de la exploración y de la experimentación.

Otros grandes referentes han sido los planteamientos de Paulo Freire⁵ y Bell Hooks⁶, puesto que tanto las prácticas críticas como las prácticas pedagógicas feministas comparten un enfoque basado en la idea de que la educación y el conocimiento son herramientas fundamentales para emprender el camino hacia la libertad, la autonomía, la justicia social, y por ende el empoderamiento de cada persona. Especialmente inspirador ha sido el concepto de *excitement*, tal y como lo plantea la escritora y activista feminista recientemente fallecida. Se trata de una noción que tiene potencialidades disruptivas puesto que está vinculada con la dimensión colectiva y colaborativa del proceso de enseñanza/aprendizaje: el hecho de que cada persona que forma parte de este proceso se sienta valorada y su presencia sea reconocida como

⁴ Herman Hertzberger, *Space and Learning* (Rotterdam: 010 Publishers, 2008).

⁵ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Madrid: Siglo XXI España, 2009).

⁶ Bell Hooks, *Teaching to transgress: education as the practice of freedom* (New York: Routledge, 1994).

importante, conlleva consecuentemente cierta responsabilidad e implica a la vez que se sienta más comprometida en las dinámicas del proceso. Este planteamiento enlaza directamente con las ideas del ya citado Francesco Tonucci, según el cual la educación es una responsabilidad de toda la sociedad, no solo de alumnos/as y profesores/as. Y entronca también con modelos pedagógicos coeducativos en el marco de los cuales la escuela se entiende como una comunidad mucho más amplia, compuesta por alumnado, familias, profesorado, personal no docente, vecindario del barrio y contexto social. Un modelo de escuela coeducativa, consistente en el conjunto de estrategias para educar por y en la igualdad, requiere a su vez el empleo de metodologías que minimicen el ‘error’ (que supondría más bien un retroceso en el camino hacia la igualdad y la no discriminación). A este respecto, y tal y como señala Xavier Bonal⁷, la puesta en marcha de estrategias de investigación-acción constituye el enfoque metodológico más adecuado, puesto que, por un lado, se basa en conseguir la sensibilización colectiva de todo el centro educativo sobre las formas de manifestación de prácticas sexistas y discriminatorias, y, por el otro, se fundamenta en el hecho de que la fase siguiente de este tipo de sensibilización tiene que ser una ‘acción’ en la que se planteen estrategias para la superación de la situación discriminatoria detectada. Para implementar este tipo de intervención coeducativa en el marco de entornos escolares, se precisa un ámbito de intervención bien definido. Ahora bien, el patio de juegos ha sido identificado por una amplia literatura⁸ como el ámbito espacial ideal en el que es preferible trabajar para conseguir la motivación e implicación de la comunidad escolar en el proceso hacia el cambio coeducativo. Por otra parte, cabe señalar, tal y como han demostrado muchas expertas⁹ que los espacios arquitectónicos (a cualquiera escala, incluyendo la urbana) son al mismo tiempo producto y medio: no son sólo el resultado de un proceso de construcción socio-cultural sino también el contexto en el que se construyen, aglutinan y perpetúan constructos sociales y patrones de comportamiento, que generan discriminaciones y segregaciones espaciales sexo-generizadas. Los espacios de nuestras ciudades y viviendas normalizan desigualdades de género; una educación espacial con perspectiva de género y feminista es una herramienta importante para concienciar acerca del currículo ‘oculto’ de

⁷ Xavier Bonal, *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos* (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2014).

⁸ Véase: Xavier Bonal, *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos* (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2014); Pablo García Serrano, Patricia Leal Laredo y Lucila Urda Peña, *Guía de diseño de entornos escolares* (Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2017); Dafne Saldaña, "Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social," *Hàbitat y sociedad* 11 (2018): 185-199; Maite Gabilondo, "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 Geografía, 2020).

⁹ Véase: Dafne Spain, *Gendered Spaces* (Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, 1992); Leslie Weisman, *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment* (Illinois: University of Illinois Press, 1994); Mónica Cevedio, *Arquitectura y género* (Barcelona: Icaria, 2004); Jane Rendell, "Introduction: 'Gender and Space'," en *Gender space architecture: an interdisciplinary introduction*, ed. Jane Rendell, Barbara Penner y Iain Borden (London: Routledge, 2009), 101-111.

nuestros espacios de vida cotidianos. Sus características físicas y simbólicas y sus tiempos y ritmos perpetúan desigualdades, segregando y dificultando la participación en la vida social de muchos colectivos (entre ellos, la infancia). Conceptos como el de 'pedagogías invisibles'¹⁰ que engloba no sólo el de 'currículo oculto'¹¹ sino también el de 'currículo nulo'¹², se pueden trasladar a la arquitectura y al urbanismo y utilizar como claves de lectura para detectar y desenmascarar no sólo los mensajes implícitos vehiculados por nuestros entornos espaciotemporales sino también los mensajes que 'no' se vehiculan, porque directamente se quedan 'fuera', excluidos (porque ausentes o porque se 'olvidan'). Todas estas 'omisiones' se convierten, más o menos conscientemente, en mecanismos espaciotemporales de control y 'habitación' social: muchos espacios urbanos por su propia configuración nos 'impiden' llevar a cabo ciertas actividades a la vez que facilitan el desarrollo de otras. Una educación espacial es por tanto fundamental para que los/las niños/niñas desarrollen una conciencia crítica que les permita aprender a identificar estos mensajes.

3. Los patios escolares: afinando la mirada en torno a su estado actual

Las condiciones del soporte físico de los lugares de la vida para la infancia en la actualidad, bien entrado el siglo XXI, son muy deficientes. Los edificios de los centros educativos tienen organizados sus espacios todavía como lugares de control y no de disfrute.

Los patios escolares actuales, en general, están constituidos por pistas deportivas que configuran un espacio homogéneo y hegemónico que responde a un único modelo de juego y esparcimiento. Este modelo espacial se ha consolidado, entre otros motivos, por falta de recursos para su mantenimiento: una pista deportiva, que se traduce en la mayoría de los casos en grandes superficies de hormigón, tiene pocas exigencias en cuanto a su cuidado y gestión. Esta situación espacial perpetúa la presencia del sexismo en las prácticas escolares, cuya normalización hace que pase desapercibido. En los patios escolares convertidos en campos de fútbol se ven reflejados estereotipos y códigos de comportamientos que conforman un imaginario colectivo y un sistema de valores excluyentes para las niñas y todas las personas que no se identifiquen con este modelo de deporte.

El monopolio del espacio de juego del patio por parte de actividades que tradicionalmente están llevadas a cabo por niños, perpetúa roles y mandatos diferenciados por el género; este asunto no se combate simplemente incluyendo las niñas en este tipo de juego: de esta manera se estaría simplemente fomentando una inclusión basada en una ilusoria igualdad (puesto que en la realidad de los hechos se seguiría fomentando un modelo androcéntrico) más bien que en la

¹⁰ María Acaso, *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso* (Madrid: Catarata, 2012).

¹¹ Véase: Jurjo Torres, *El currículum oculto* (Madrid: Ediciones Morata, 2005); Philip W. Jackson, *La vida en las aulas* (Madrid: Morata, 2010). También otros autores trabajan sobre este concepto, entre ellos: Henry Giroux y Peter McLaren.

¹² Elliot Eisner, *The educational imagination* (New York: Macmillan, 1985).

equidad brindada por las diferencias y la diversidad. Actuar, por tanto, sobre el espacio-tiempo del juego es fundamental para desencadenar un verdadero cambio de paradigma educativo. El deporte entendido como actitud motriz basada en la competición no puede ser la única posibilidad que se les ofrecen a los niños y niñas durante el recreo; existen otros tipos de actividad que favorecen el desarrollo de competencias físicas igual de importantes: la coordinación, la cooperación, el ritmo, el equilibrio¹³.

Tal y como han demostrado varios estudios¹⁴, en un patio escolar normalmente los niños ocupan y se distribuyen en superficies muy grandes, confinando a las niñas en espacios más reducidos. Sin embargo, precisamente por esta sesgada distribución del espacio de juego, que destina la mayoría de la superficie de un patio a una única actividad (el fútbol), facilitando las tareas de vigilancia, las resistencias más potentes suelen surgir del profesorado que expresa un miedo fundamentado en la falta de control de los nuevos espacios y sus elementos, más complejos, heterogéneos y fragmentados. La rígida normativa reguladora para elementos de juego impide la exploración, la experimentación y, en definitiva, la inventiva de lo lúdico. Sin embargo, en el ámbito normativo, las condiciones de ajuste del diseño son sencillas y fácilmente controlables por empresas certificadoras de juegos infantiles. La desconfianza parte en la mayoría de las ocasiones del temor a denuncias y a conflictos legales que, en muy contadas ocasiones se llevan a cabo. La realidad es que los accidentes asociados a juegos infantiles son muy bajos, en torno al 2,1%¹⁵. Por tanto, el peligro está en el imaginario colectivo más que en la realidad. Como defienden autores y expertos en infancia, es necesario evaluar el equilibrio riesgo-beneficio del juego infantil. Tim Gill¹⁶ señala que, por un lado, el deseo de escapar de una infancia restrictiva puede contribuir a muchas opciones de ocio dañinas; por otra parte, los niños se están resintiendo debido al grado en que los adultos regulan sus vidas en nombre de la seguridad. Después de un riguroso estudio de casos de áreas de juego infantiles en Reino Unido, Gill concluye que la política pública debe responder a la necesidad de crear comunidades más adaptadas a la infancia y, que los servicios e instituciones, deben rechazar lo que podría llamarse la ‘filosofía de protección’ para adoptar en su lugar una ‘filosofía de resiliencia’.

El papel educativo del espacio-tiempo del recreo y del juego no se tiene que subestimar. El tiempo en la educación se considera como un recurso que hay que aprovechar siempre productiva y funcionalmente bajo la obsesión de cumplir los contenidos curriculares, como si la educación consistiera en una mera transmisión de conocimientos. Esta concepción del tiempo

¹³ Véase: Pandora Mirabilia, *La coeducación en la Escuela del siglo XXI* (Madrid: Catarata, 2011).

¹⁴ Véase: Ramon Cantó y Luis Miguel Ruiz, "Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar," *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 1.1 (2005): 28-45.

¹⁵ Véase: Francisco Serra, "Seguridad en espacios de juegos infantiles," *CADE: profesionales y empresas* 51 (2019): 79-84.

¹⁶ Tim Gill, *No Fear: Growing Up in a Risk Averse Society* (London: Calouste Gulbenkian Foundation, 2007).

en la educación desautoriza todo lo que forma parte de un conjunto de relaciones (aprender a sentir, a expresarse, a escuchar, a respetar, a relacionarse, a desarrollarse como persona) que son fundamentales para formar emocionalmente una ciudadanía corresponsable que sepa convivir en una comunidad. Desarrollar precisamente este sentido de corresponsabilidad requiere marcos temporales amplios y tiempos más lentos, puesto que los mejores resultados se pueden conseguir mediante la reiteración de ciertas prácticas. En este sentido, los patios escolares se configuran como el espacio-tiempo ideal para implementar ciertas estrategias educativas que afiancen estos valores y competencias emocionales. Ahora bien, el patio escolar entendido como espacio común y compartido, sin programas dominantes y sin jerarquías entre ellos, al abrir un crisol de posibilidades, se convierte en un espacio de conflicto¹⁷, puesto que el espacio más estimulante para unos puede ser el más agresivo para otras. Por el contrario, un patio escolar monoprograma y monofuncional, no es un espacio conflictivo porque elimina cualquier posibilidad decisional por parte de sus usuarias y usuarios: es un recinto acotado en el que las oportunidades de elección de niñas y niños son reducidas y limitadas, y por ende lo es también su libertad y autonomía. En los proyectos de transformación inclusivos del espacio-tiempo del patio, este último se convierte en un escenario abierto, en el que los conflictos que se pueden producir y su resolución se consideran un medio para crecer y una oportunidad educativa: el diálogo que se establece casi por primera vez entre personas con intereses diferentes y niños y niñas con deseos distintos es la base para un proceso cooperativo indispensable para madurar la conciencia de sus participantes como personas y ciudadanas.

Tal y como se ha comentado anteriormente, los patios escolares constituyen el entorno espacial ideal para la puesta en marcha de estrategias de investigación-acción en el marco de una escuela coeducativa. De acuerdo con lo planteado por Bonal¹⁸, en primer lugar, se trata de un ámbito que implica e involucra de manera colectiva (si bien pueden producirse ciertas resistencias, compromiso y respuestas diferenciadas en el propio claustro) al mayor número de profesores y profesoras. En segundo lugar, en los patios escolares adquiere un papel central y protagónico el trabajo centrado en los alumnos y las alumnas, en sus comportamientos, actitudes, relaciones interpersonales, cuya transformación para superar barreras sexistas es uno de los objetivos principales del cambio coeducativo. En tercer lugar, se trata, a todos los efectos, de un espacio educativo propiamente dicho, puesto que el alumnado pasa en él las mismas horas que se suelen dedicar a una de las asignaturas curriculares y, a pesar de esto y de sus potencialidades como espacio público y colectivo en el que el alumnado experimenta y ‘ensaya’ a escala reducida el complejo entramado de relaciones sociales con las que tendrá que enfrentarse en contextos sociales más amplios, es un espacio-tiempo que no se prepara ni se evalúa.

¹⁷ Véase: Manuel Delgado, *El espacio público como ideología* (Madrid: Los libros de la Catarata, 2011).

¹⁸ Bonal, *Cambiar la escuela*.

Los procesos de transformación de los patios escolares son una oportunidad para experimentar los cambios de paradigma y el empoderamiento de los niños y las niñas para imaginar un espacio en común sin estereotipos. Los proyectos son tan importantes como los procesos, en los que los valores de inclusión, participación y cohesión se materializan en las fases de soñar, pensar y construir el lugar. Asimismo, la participación de la comunidad educativa completa, con especial protagonismo del alumnado, es esencial para definir un espacio en el que todas y todos se sientan representados.

En España, se están comenzando a abordar transformaciones de patios y entornos escolares, en muchos de los casos apoyados por instituciones. La mayor parte de los proyectos tratan de responder a objetivos alineados con la evolución educativa, con los criterios de adaptación al cambio climático, con una aportación para nutrir las infraestructuras verdes urbanas y proporcionar recursos de aprendizaje al aire libre. Además, los centros educativos, a través de estos cambios, pueden consolidar su papel educativo como fragmento ejemplar urbano, un rol que pueden asumir los patios escolares en tanto que forman parte de la ciudad, así como educan en otra forma de comprender los espacios urbanos y su relación con la naturaleza. Sin embargo, por todo lo comentado anteriormente, la metodología para abordar las preguntas y respuestas que conduzcan a una transformación efectiva de este entorno educativo debe necesariamente apoyarse en las claves de inclusión que nos proporciona una mirada feminista y las perspectivas de género.

4. Perspectiva de género, participación, colaboración, inclusión, transversalidad, multisensorialidad y naturalización: las palabras clave de un entorno escolar inclusivo, a través de algunos casos de estudio

Se desarrollan a continuación algunas reflexiones en torno a experiencias y proyectos diversos, realizados y/o propuestos, llevados a cabo en colegios públicos del municipio de Madrid.

En general, las fases en las que se estructuraron los procesos proyectuales examinados en este texto consistieron en un primer acercamiento y análisis del espacio a intervenir, en una segunda fase más propositiva realizada con la participación activa de toda la comunidad escolar, en una tercera fase de ulterior formalización y definición de las propuestas esbozadas en la fase anterior y, finalmente, en la elaboración de una propuesta de diseño.

El programa del Ayuntamiento *Madrid Activa* (Figs. 1-2) permitió desarrollar talleres de transformación *express* que sirvieron de semilla para transformaciones más estables. La reflexión sobre el espacio se llevó a cabo a través de una maqueta de trabajo en la que mayores y pequeños proponían e inventaban lugares y objetos nuevos en distintos rincones del patio. Después, durante una o dos jornadas, se construían, con la colaboración de la comunidad educativa al completo, bancos, juegos, jardines y huertos. El resultado fue el diseño y construcción de un conjunto de elementos que proporcionaron nuevos usos a los patios y

adaptados a las necesidades del alumnado. Ya en las propuestas de diseño se detectaron diferencias por el carácter más inclusivo de las ideas desarrolladas por las niñas frente a los niños, más habituados a dominar el espacio de juegos de tipo deportivo.

El resultado, en caso del CEIP Fontarrón (Centro Especial para alumnado con discapacidad motora) la propuesta se materializó en una red de juegos para alumnado con poca movilidad.



Fig. 1. Intervención con el programa Madrid Activa- CEIP Fontarrón, Equipos Micos.



Fig. 2. Intervención con el programa Madrid Activa- CEIP Padre Poveda, Equipos Micos

En el caso del proyecto *Red de Patios Inclusivos y Sostenibles* (Fig. 3) realizado por los colectivos Pandora Mirabilia, Pez Arquitectos y Colectiu Punt Sis, y financiado por Obra Social la Caixa, los talleres con alumnado, profesorado, personal no docente y familias se diseñaron para escuchar todas las voces por igual y, una vez identificados los espacios favoritos o conflictivos para todos y todas, se propuso cómo transformarlos para responder todas las demandas posibles. Los recursos disponibles permitieron desarrollar el proyecto durante casi un año. Los talleres se realizaron con todo el alumnado y se generó un grupo motor, del que formaron parte familias, profesorado y personal no docente. Fue un proceso lento, que comprendió tres fases fundamentales. La primera fase, dedicada a ‘sentir’ el espacio, se desarrolló a través de derivas y dinámicas participativas, finalizando con un diagnóstico por género de los espacios positivos, negativos y deseados del alumnado. Los espacios que en

muchos casos eran los favoritos de los niños (la pista de fútbol) eran también los más odiados por las niñas.

En la segunda fase, dedicado a ‘soñar’ el espacio, se definieron los elementos a incluir en las zonas escogidas con claves transversales: sostenibilidad, heterogeneidad, inclusión y participación. Se elaboró un mapa de propuestas consensuado con la comunidad escolar donde se destacaron la incorporación de naturaleza, color, sombras, mobiliario diverso, nuevos elementos de juego y diferentes deportes, que conformaron una guía básica para las futuras transformaciones. Las niñas introdujeron propuestas novedosas como lugares para bailar o espacios tranquilos donde merendar y plantar vegetación. Se esbozaron distribuciones del espacio en partes con características distintas, con lugares para juegos tranquilos o activos y rincones para el reposo. Además, se añadieron actividades como escalada, nuevos elementos para el refugio y bancos para sentarse, con los que niños y niñas se sintieron identificados.

En la tercera fase y, tras obras realizadas por la junta municipal, se organizaron jornadas colaborativas de transformación para dotar de identidad al patio y responder a las demandas de la comunidad. Para ello se contó con multitud de talentos para el diseño de murales, la pintura y construcción de mundos selváticos, acuáticos y aéreos. Además, se construyeron bancos, jardineras y elementos de madera que acompañaron a la ampliación de la zona de huerto.



Fig. 3. Intervención con el proyecto *Red de Patios Sostenibles e Inclusivos*, Pandora Mirabilia-Pez
Arquitectos- Colectiu Punt Sis

La visión de un patio amable e integrador reclama el florecimiento de la naturaleza en su interior. Este es el caso de *El Jardín de los Sueños* promovido por Servier y diseñado por la Fundación Juan XXIII (Figs. 4-5). La idea de un jardín terapéutico en un centro de educación especial y centro de día para adolescente supuso un reto para el trabajo en equipo entre arquitectas, terapeutas e ingenieras agrónomas. La premisa de partida era eliminar 300 m² de cemento para transformarlos en un jardín en el que alumnos y alumnas pudieran desarrollar actividades tranquilas, activas, sociales o individuales, que implicaran moverse, contemplar, oler, tocar y

*Los espacios escolares como 'tercer educador':
estrategias proyectuales desde el feminismo y las perspectivas de género*

comer. Se realizaron talleres interdisciplinares con el profesorado en los que surgió la idea del agua como hilo conductor y una sucesión de espacios concatenados, separados y definidos por vegetación. El resultado fue un oasis dentro del patio, un lugar onírico y especial, con el color de las flores y la calidez de la madera en sus muebles y elementos sensoriales.

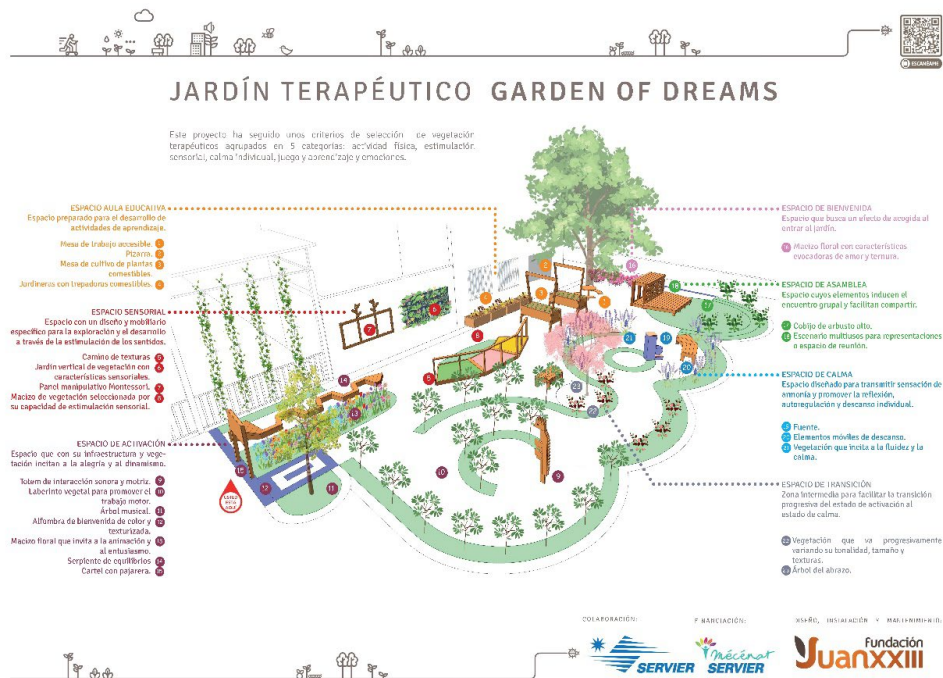


Fig. 4. Intervención con el proyecto Jardín de los sueños de la Fundación Juan XXIII y colaboradores



Fig. 5. Intervención con el proyecto Jardín de los sueños de la Fundación Juan XXIII y colaboradores

Otra de las contradicciones habituales en los patios es su relación con el entorno, en la mayoría de las ocasiones totalmente inexistente. Esa situación es más llamativa en entornos de valor natural y paisajístico. Es frecuente encontrarse patios asfaltados rodeados de prados o dehesas. Tal es el caso del Colegio Virgen del Rosario, en Soto del Real de Madrid (Figs. 6-7). Este centro educativo, situado en un entorno privilegiado compuesto por dehesas, robledales y fincas de pastos cercadas por muros de granito, contenía un patio de grandes dimensiones cuya única función era un campo de fútbol cubierto por césped artificial. La comunidad educativa solicitó al municipio transformar una parte de la pista deportiva en un espacio de juegos naturalizado. La pista se redujo a la mitad y la otra mitad se compuso de grandes terrizos con juegos diseñados con elementos naturales y plantados con vegetación. Los espacios de tierra se delimitaron con muretes de piedra granítica como la existente en el entorno. La voluntad en el diseño y la construcción de este espacio fue la de acercar la sierra a las aulas, con nuevo arbolado autóctono, topografías y otros juegos definidos con elementos naturales. Esta idea no fue compartida por parte de la comunidad educativa, por lo que se deshicieron gran parte de los elementos con el argumento de la peligrosidad pese a que el espacio había sido certificado como seguro por una empresa especializada.



Fig. 6. *Intervención para la renaturalización del patio del Colegio Viirgen del Rosario. Pez Arquitectos*



Fig. 7. *Imagen del patio transformado. Intervención para la renaturalización del patio del Colegio Virgen del Rosario. Pez Arquitectos*

5. Conclusiones

El papel de las arquitectas en las experiencias que se acaban de describir ha sido el de mediadoras espaciales, coordinadoras de un proceso intenso, de mayor o menor duración, pero nunca exento de discusiones o desacuerdos, aunque también de consensos y con resultados visibles en el espacio físico y en las dinámicas comunitarias de los entornos escolares.

Casi todas las iniciativas de transformación de patios escolares nacen de las asociaciones de familias, compuestas en su mayoría por mujeres. Esto demuestra una vez más que la reivindicación y el trabajo altruista por la mejora del aprendizaje ha sido históricamente y sigue siendo mayoritariamente femenina. El papel de las madres como componentes motores de los movimientos sociales asociados a la educación es un hecho completamente consolidado. Esta forma de relación apoyada en redes de colaboración y apoyo mutuo construye alianzas sólidas que permiten desarrollar proyectos transformadores de largo plazo¹⁹.

Por lo general, en las experiencias de transformaciones de patios existen básicamente tres agentes impulsores: las familias (el caso más frecuente), el profesorado (el caso menos frecuente) o las instituciones (en evolución creciente). El origen, el proceso y el resultado de los proyectos de transformación es completamente diferente en función del agente impulsor y, a su vez, los gradientes de participación en el proceso y la complejidad del proyecto varían dependiendo de factores diversos.

En los proyectos promovidos con iniciativas institucionales, hay también diversas estrategias; en primer lugar, están aquellas con voluntad más estructural, como está sucediendo en ciudades

¹⁹ Véase: Maria Carmen Gallego-Vega, Antonia Jiménez-Toledo, M^a Del Carmen Corujo-Velez, "Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los grupos de Apoyo Mutuo," *Revista de Investigación en educación* 16 (2018): 106-120.

como París (*Paris Oasis Schoolyards programme*²⁰), Bruselas, Barcelona (*Coolschools*²¹). Estos programas tienen un fuerte compromiso contra el cambio climático, haciendo una relectura de los centros escolares como ‘espacios refugio’, aprovechando su topología y la red homogénea de distribución de estos equipamientos en las ciudades. Con una visión estratégica, pero menos comprometida, se desarrolló el *Programa Micos*²² en el Ayuntamiento de Madrid, que realizó 3 proyectos piloto en barrios vulnerables del municipio con la voluntad de hacer replicable la experiencia. Con un planteamiento parecido se ha publicado el documento “Intervención en entornos escolares con criterios de adaptación al cambio climático y calidad del aire” (2022) que ahonda en los entornos exteriores de los centros escolares.

Una segunda forma de intervención institucional es la de escala distrital, en la que las juntas municipales se involucran en la transformación de sus patios escolares con mayor o menor integración de las comunidades educativas. Los cambios planteados como un trabajo de mantenimiento del espacio se llevan generalmente a cabo sin ninguna participación de estas últimas, mientras que se consigue cierto nivel de participación cuando se integran demandas de las comunidades educativas, a las que se les solicita un informe. Sin embargo, aun así, no se genera un diálogo activo con ellas, que sí se produce, incluso generando ciertos conflictos, cuando se desarrollan proyectos que integran la organización de talleres y una participación intensa en las fases de análisis, diagnóstico y propuesta de las comunidades educativas; en este caso, pese a las frecuentes discusiones que pueden tener lugar en sus fases de desarrollo, los proyectos finales responden con mayor acierto a sus demandas²³.

Las iniciativas que parten del profesorado son más frecuentes en centros educativos que no tienen una asociación de familias potente o, como sucede en centros más desfavorecidos, ni siquiera tienen asociación de familias. En este caso el impulso de transformación surge desde la responsabilidad y el compromiso del profesorado con su alumnado.

Pero, independientemente de la iniciativa ¿cuáles son los principales conflictos que surgen en los procesos de transformación? La clave de la transformación está en el cambio de paradigma y de la asunción de que los cambios van a generar nuevas dinámicas, nuevos escenarios y, en definitiva, una reeducación de la comunidad educativa completa. Para ello el profesorado debe asumir el liderazgo del proceso de transformación.

Las transformaciones más radicales se manifiestan en cambios de distribución espacial, texturas, acabados, incorporación de nuevos elementos, vegetación y agua²⁴. En cuanto a la materialidad,

²⁰ Véase: <https://climate-adapt.eea.europa.eu/en/metadata/case-studies/paris-oasis-schoolyard-programme-france>

²¹ Véase: <https://coolschools.eu/>

²² Véase: <https://estrategiaurbana.madrid.es/proyecto-micos-2/>

²³ Véase: Fermín González Blanco, “Repensar el cole. El cole como tercer maestro,” *DYLE Revista sobre educación y liderazgo educativo*, 4 (2020). <https://www.dyle.es/repensar-el-cole-como-tercer-maestro/>

²⁴ Véase: <https://elglobusvermell.org/serveis/espacios-educativos/>

la incorporación de nuevas texturas, acabados, elementos, fijos y móviles supone la definición de espacios más complejos y vivibles. Lugares con sombra, con agua, con bancos, con juegos, con plantas y con partes sueltas, proporcionan una experiencia sensorial mucho más potente, en la que tacto, vista, olor y gusto pueden desarrollarse de forma más completa.

Por otra parte, se encuentra cierta resistencia al cambio por parte de instituciones, familias y profesorado cuando aquello que, en principio, parece un conjunto de mejoras, en muchos casos se identifica con despilfarro de recursos en mantenimiento, con nuevos peligros, mayor suciedad y desorden o falta de control. Los cambios son también renunciadas al monopolio del juego competitivo, al control simplificado y al privilegio de un alumnado frente a otro. El alumnado encuentra nuevos recursos y renuncia a otros, pero, además, si la transformación es profunda, adquiere nuevas responsabilidades²⁵. El cuidado del espacio, la gestión de su uso, la imaginación de nuevos juegos y la organización de actividades variadas pueden formar parte de la nueva vida del patio.

Otro de los aspectos a contemplar es el alejamiento paulatino que se ha producido del juego manipulativo asociado a elementos naturales en los patios escolares, por una priorización de la higiene frente a la experiencia y la exploración. Los espacios limpios son incompatibles con los naturales, por tanto, la asunción de un patio 'donde ensuciarse' sigue siendo un reto para el profesorado y las familias. Sin embargo, la inclusión de la naturaleza en los espacios exteriores en los centros educativos fomenta el cuidado, la sensibilidad y la curiosidad, además de incentivar el juego libre. La renaturalización como estrategia de regeneración de los patios escolares tiene valores múltiples, produciendo mejoras desde un punto de vista educativo, social y ambiental. El proyectar y construir espacios desde la naturaleza supone, además, la incorporación de otras disciplinas y conocimientos, como el paisajismo o la agronomía y el trabajo cooperativo supone un enriquecimiento mutuo.

Evidentemente, los recursos disponibles condicionan la cantidad y cualidad del espacio transformado, así como la duración del proceso de transformación: cuando se obtienen recursos suficientes para hacer obras, las oportunidades se multiplican y es posible cambiar escenarios además de usos. Sin embargo, uno de los momentos más significativos de los procesos de transformación es la gestión del espacio transformado; en ese momento existe la oportunidad de redefinir los juegos, pasar el testigo de la organización del patio al alumnado y cambiar las dinámicas excluyentes hacia otras inclusivas.

Desde el recorrido de experiencias e investigaciones sobre transformaciones de patios escolares, las conclusiones son muy claras:

²⁵ Véase: Ángela Saiz-Linares y Noelia Ceballos-López, "Una Mirada a Las Geografías De La Infancia Desde El Análisis De Los Patios Escolares," *Cadernos De Pesquisa* (2022), <https://doi.org/10.1590/198053149886>.

- el proceso participativo contribuye a la apropiación y cuidado del espacio transformado.
- la transformación genera dinámicas más inclusivas
- la gestión posterior del patio garantiza un uso igualitario y equilibrado del espacio
- la renaturalización del espacio escolar es una estrategia de doble impacto: educativo y ambiental

Si evaluamos los espacios transformados con una mirada feminista podemos resaltar además un número importante de beneficios. En primer lugar, la heterogeneidad de los espacio-tiempos de juego es un campo de diversificación de actividades y, por tanto, de inclusión. Esa diversidad es un banco de oportunidades, no solo por el número de opciones, sino también por el desarrollo del juego en grupos más pequeños y, por tanto, más controlados, en los que cada alumno y cada alumna tiene un mayor protagonismo. El paso de un espacio único a múltiples rincones lúdicos fomenta el aprendizaje apoyado en las interacciones, defendido por la pedagogía del constructivismo social, que se desarrolla en la enseñanza de educación infantil, pero que es perfectamente exportable a todos los tramos de edad. Los rincones proporcionan autonomía e iniciativa personal, ya que, en ellos se desenvuelven en distintas situaciones, toman decisiones e iniciativas y resuelven situaciones mediante la creatividad²⁶. Además, también trabajan la parte emocional ya que comienzan a controlar sus propias emociones y a vivenciar la empatía en las relaciones interpersonales²⁷.

Si ponemos la atención en el proceso, observamos que los proyectos derivados del trabajo colectivo generan, además, espacios de corresponsabilidad, tanto para el profesorado como para el alumnado, que deben adaptarse a las nuevas reglas. La creatividad para definir las nuevas dinámicas, parte, en los casos más exitosos, del trabajo conjunto entre adultas y niños y niñas. La redefinición de un marco común es la parte clave del cambio y es en ese momento donde la gestión desde el cuidado y responsabilidad mutua puede cambiar la pauta.

Finalmente, la experiencia de uso es la mejor prueba de evaluación, y la flexibilidad y adaptabilidad del espacio será clave para su evolución en el tiempo. Las necesidades pueden evolucionar y la actitud de escucha y la apertura hacia nuevas propuestas es un buen ingrediente para que los patios puedan mantenerse como espacios vivos y refugios amables para la infancia.

²⁶ Véase: Desirée Martínez Pérez, José María Gavilán Izquierdo y María de la O. Toscano Cruz, "Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil," *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 7 (2017): 226-244.

²⁷ Javier Rodríguez Torres, "Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas," *Revista Docencia e Investigación*. N° 21 (2011): 105-130.

Referencias bibliográficas

- Acaso, María. *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.
- Bonal, Xavier. *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2014.
- Cantó, Ramon y Luis Miguel Ruiz. "Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar." *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 1.1 (2005): 28-45.
- Cavedio, Mónica. *Arquitectura y género*. Barcelona: Icaria, 2004.
- Delgado, Manuel. *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2011.
- Eisner, Elliot. *The educational imagination*. New York: Macmillan, 1985.
- Fraser, Nancy. "Crisis of Care? On the Social-Reproductive Contradictions of Contemporary Capitalism." En *Social Reproduction Theory. Remapping Class, Recentring oppression*, editado por Tithi Bhattacharya, 23-24. London: Pluto Press, 2017.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI España, 2009.
- Gabilondo, Maite. *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 Geografía.
- Gallego-Vega, Maria Carmen, Jiménez-Toledo, Antonia y M^a Del Carmen Corujo-Velez. "Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los grupos de Apoyo Mutuo." *Revista de Investigación en educación* 16 (2018): 106-120.
- García Serrano, Pablo, Leal Laredo, Patricia y Lucila Urda Peña. *Guía de diseño de entornos escolares*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2017.
- Gill, Tim. *No Fear: Growing Up in a Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation, 2007.
- González Blanco, Fermín. "Repensar el cole. El cole como tercer maestro." *DYLE Revista sobre educación y liderazgo educativo* 4 (2020). <https://www.dyle.es/repensar-el-cole-como-tercer-maestro/>
- Hall, Kath. *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Approach*. London: Continuum, 2010.
- Hertzberger, Herman. *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers, 2008.
- Hooks, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Jackson, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 2010.
- Martínez Pérez, Desirée, Gavilán Izquierdo, José María y María de la O. Toscano Cruz. "Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil." *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation* 7 (2017): 226-244.
- Pandora Mirabilia. *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata, 2011.

- Rendell, Jane. "Introduction: 'Gender and Space'." En *Gender space architecture: an interdisciplinary introduction*, editado por Jane Rendell, Barbara Penner y Iain Borden, 101-111. London: Routledge, 2009.
- Rodríguez Torres, Javier. "Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas." *Revista Docencia e Investigación* 21 (2011): 105-130.
- Saiz-Linares, Ángela y Noelia Ceballos-López. "Una Mirada a Las Geografías De La Infancia Desde El Análisis De Los Patios Escolares." *Cadernos De Pesquisa* (2022). <https://doi.org/10.1590/198053149886>.
- Saldaña, Dafne. "Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social." *Hábitat y sociedad* 11 (2018): 185-199.
- Serra, Francisco. "Seguridad en espacios de juegos infantiles." *CADE: profesionales y empresas* 51 (2019): 79-84.
- Spain, Dafne. *Gendered Spaces*. Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press, 1992.
- Tonucci, Francesco. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Grao, 2015.
- Torres, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- Weisman, Leslie. *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment*. Illinois: University of Illinois Press, 1994.