

EDUCAÇÃO

V.13 • N.1 • Publicação Contínua - 2025

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2025v13n1p44-59



## INFANCIA PROTAGONISTA DEL CAMBIO: LOS PATIOS COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIÓN COEDUCATIVA

PROTAGONISTA DA MUDANÇA NA INFÂNCIA: OS FUNDOS COMO  
ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO COEDUCATIVA

CHILDHOOD PROTAGONIST OF CHANGE: BACKGROUNDS AS A  
SPACE OF COEDUCATIONAL TRANSFORMATION

Ana Hernández Gándara<sup>1</sup>  
Pedro Campuzano Cuadrado<sup>2</sup>  
María Díez López<sup>3</sup>

### RESUMEN

El patio de la escuela es un espacio donde las actividades, los roles y las dinámicas reproducen este-reotipos y mandatos de género que se dan en la sociedad. La investigación expone que la utilización de la herramienta de mapeo permite detectar la desigualdad de género en el patio de los colegios para la generación de propuestas participativas con la infancia que eliminen o minimicen su impacto. Se lleva a cabo una investigación-acción participativa donde se interviene en dos centros rurales de educación primaria, a partir del planteamiento de dos preguntas detonantes: ¿cómo podría ser el patio de nuestro colegio para que niñas y niños tengan el mismo espacio para jugar? y ¿cómo podemos fomentar el uso compartido de espacios, actividades y materiales? El estudio realizado pretende observar y por lo tanto, comprobar cuáles son las diferencias en torno a la ocupación del espacio del patio del colegio, así como las capacidades de cambio de este uso a través de la agencia de alumnado. Los resultados ponen en evidencia la transformación en el pensamiento (y comportamiento) del alumnado hacia un propósito futuro de creación de espacios igualitarios y coeducativos.

### PALABRAS CLAVE

Agencia. Igualdad. Mapeo. Primaria. Recreo.

## RESUMO

O pátio da escola é um espaço onde as atividades, os papéis e as dinâmicas reproduzem estereótipos e mandatos de gênero presentes na sociedade. A pesquisa demonstra que o uso da ferramenta de mapeamento permite detectar a desigualdade de gênero nos pátios das escolas, contribuindo para a criação de propostas participativas junto às crianças, com o objetivo de eliminar ou minimizar seu impacto. É realizada uma pesquisa-ação participativa em dois centros rurais de educação primária, baseada em duas questões provocadoras: como poderia ser o pátio de nossa escola para que meninas e meninos tenham o mesmo espaço para brincar? e como podemos incentivar o uso compartilhado de espaços, atividades e materiais? O estudo realizado busca observar e, portanto, comprovar quais são as diferenças na ocupação do espaço no pátio escolar, bem como as possibilidades de mudança desse uso através da agência dos estudantes. Os resultados evidenciam a transformação no pensamento (e comportamento) dos estudantes em direção a um propósito futuro de criação de espaços igualitários e coeducativos.

## PALAVRAS-CHAVE

Agência. Igualdade. Mapeamento. Primária. Recreio.

## ABSTRACT

The schoolyard is a space where activities, roles and dynamics reproduce gender stereotypes and mandates that exist in society. The research that supports this article proposes to promote the role of boys and girls as agents of change and promotion of co-educational playgrounds as spaces that promote egalitarian relationships. A case study is carried out in two rural primary education centers, using the mapping of the playground and the letters as participation strategies, based on the question: What could our school playground be like for girls and boys? Do they have the same space to play? The results highlight the desire to create new shared spaces of an egalitarian nature not marked by segregation.

## KEYWORDS

Agency; equality; mapping; primary; recess.

## 1 INTRODUCCIÓN

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (en adelante, ODS 5) recogido en la Agenda 2030, contempla que la igualdad de género es esencial en todos los ámbitos de una sociedad justa y sana, desde la reducción de la pobreza hasta la promoción de la salud, la educación, la protección y el bienestar de la infancia. A día de hoy, las mujeres carecen de una representación igualitaria en la vida política, económica y pública, y continúan siendo objeto de discriminación (ONU, 2015).

La igualdad de género está considerada no solamente un derecho humano fundamental, sino también uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible (ONU, 2015). Sin embargo, debemos considerar que las estructuras de desigualdad de género que nos encontramos en la sociedad se reproducen también desde las instituciones, los espacios y las relaciones, que sustentan y legitiman un sistema de creencias (Ciocoletto; González Castellvi, 2020). La teoría de roles sociales sugiere que hombres y mujeres están condicionados por una serie de características según los roles, comportamientos y ocupaciones que desempeñan. Además, las expectativas estereotípicas pueden alentar a hombres y mujeres a adoptar la conducta que se espera por su género.

En este sentido, los roles de género se consideran descriptivos y también prescriptivos en la forma en que incluyen una conducta apropiada para niños y niñas, y también de cómo deben comportarse (March; Van Dick; Hernandez Bark, 2016). Como todo sistema normativo, excluye y discrimina aquellas conductas que no se ajustan a la norma, de este modo genera un marco de desigualdad que determina el «qué» y el «cómo» hay que ser, actuar y sentir (Rivas *et al.*, 2019). Esta desigualdad se manifiesta de manera evidente a través de la arquitectura, entendiendo ésta como un constructo social que nos impone unos roles determinados. Los estudios de arquitectura y el urbanismo con enfoque de género demuestran diferencias en la manera en que hombres y mujeres conciben, perciben y usan el espacio urbano (Sánchez de Madariaga, 2004).

Existe una relación simbólica entre los espacios que habitamos y la práctica que en estos desarrollamos. En este proceso, nos apropiamos de ellos a través del uso y expectativas que proyectamos, del encuentro cotidiano con otras personas y cómo los recordamos (Finger Chouhy, 2020). En este sentido la educación se establece como un espacio político en el que se evidencian las relaciones de poder y donde se negocian constantemente las normas sociales (Henaó Cardona, 2024). Por tanto, si la construcción de los espacios no es neutra, y ésta, además, determina su uso y sentido de pertenencia e identidad, nos parece una cuestión relevante reflexionar sobre el uso de éstos desde la infancia, para poder así determinar su contribución como factor de desigualdad en y desde la infancia.

En este sentido, el patio, se configura como un espacio fundamental vinculado al juego y al desarrollo psicomotriz, emocional y relacional. El patio, como espacio escolar compartido, coloca el cuerpo en el centro de la acción social, y en él, determinadas prácticas se perciben socialmente como acciones más corporales, interpretadas en relación con el género y con la apropiación de espacios (Finger Chouhy, 2020). El uso que desde la infancia se hace del espacio y los equipamientos determina, además, la aparición de juegos más activos o pasivos. Bien es cierto que su uso puede variar según el espacio, la época o la zona (Angulo *et al.*, 2022).

Las recientes investigaciones demuestran cómo el acceso al ocio y el tipo de prácticas en el patio están condicionadas por los estereotipos de género (Zapatero *et al.*, 2021), encontrando diferencias de género en los juegos y la actividad física, inclinándose los chicos por actividades en las que se tenga que utilizar el movimiento físico, y las alumnas más pasivas, relacionada con actividades manuales (Xiang *et al.*, 2017; Salas Sánchez; Vidal-Conti, 2020).

Más allá de las diferencias de género, esta desigualdad de usos viene también determinada por el tamaño del patio, la edad y el origen étnico. El patio representa una mezcla de elementos que son transmisores de género y que describen una situación desigualitaria y segregador (Zapatero *et al.*, 2024; Méndez-Giménez, 2020). El patio, por otro lado, es también el lugar donde puede darse la participación activa de los y las estudiantes y el lugar donde promocionar esta participación coeducativa (Saldaña, 2018).

Sin dejar de lado otros factores influyentes en las relaciones en la infancia, es importante considerar que tanto la escuela como la familia reproducen estructuras limitantes de género desde temprana edad (Velázquez; Silva; Robles, 2017; Cerbara; Ciancimino; Tintori, 2022). Por tanto, la escuela representa uno de los ejes principales donde se reproducen los roles de género en la infancia (Vargas; Quispe, 2019), aun a pesar de los esfuerzos del profesorado en incorporar la perspectiva de género en su discurso (Guel; Martínez, 2019) y de manifestar un compromiso en llevar a cabo este tipo de propuestas coeducativas (Angulo *et al.*, 2022). Entendemos entonces la coeducación como esa posibilidad de potenciar y maximizar el desarrollo personal introduciendo en un enfoque de género basado en el principio de igualdad y no discriminación (Hernández-Prados, 2022).

En las últimas décadas se han desarrollado multitud de proyectos centrados en la convivencia y la coeducación, con un enfoque en la prevención de la violencia de género. Este movimiento de cambio rechaza la estandarización de los patios y pretende transformar estos espacios para fomentar experiencias más diversas y enriquecedoras (Angulo *et al.*, 2022).

Bien es cierto, que la infancia se ha situado en un lugar de mayor centralidad en las recientes etapas históricas, tanto en el espacio familiar como en el espacio público, social, político, normativo (Cerdá Mondéjar, 2021). No obstante, su participación en una dimensión social y política continúa siendo poco visible desde un contexto global con un enfoque “adultocéntrico” (Fuentes Matute; Candela, 2021). Por esta razón, se considera importante involucrar a la infancia en las propuestas coeducativas así como en la creación de espacios y materiales lúdicos para su uso voluntario durante los recreos (Méndez-Giménez, 2020) donde la arquitectura y la educación dialoguen poniendo en el centro a la infancia (Raedó, 2023). Incorporando a las niñas y los niños en el proceso se reconoce la capacidad de agencia de la infancia, término desarrollado por Anthony Giddens.

Reconocer esta capacidad de independencia valida su conocimiento, comprensión y explicación del mundo en que habitan y las relaciones sociales en las que están inmersos (Cook, 2015; Pavez-Soto, Sepúlveda Kattan, 2019; Sepúlveda Kattan, 2019). Atendiendo a su percepción, intereses y preferencias y convirtiéndolos en sujetos activos de sus derechos (Rodríguez Rodríguez, 2022; Hernández-Prados, 2022). Se les reconoce así como “interlocutores intelectuales competentes”, con capacidad para erigirse como sujetos activos en la consecución de comunidades justas (Lara-Salcedo; Suarez-Rivero, 2021).

Se trata de facilitar el contexto para reconocer su papel como agentes transformadores del espacio, con capacidad crítica y propositiva (Mayoral Campa; Pozo Bernal; Miró Miró, 2021).

## 2 METODOLOGÍA

El presente artículo se sustenta dentro del marco de la Investigación Acción Participativa (simultánea en dos centros educativos rurales de primaria) basada en la creación de una guía didáctica “ad hoc” con la utilización de metodología basada en tres pilares (ABP, Literatura, Filosofía). Este enfoque cualitativo se distingue por la implicación activa de los actores sociales. Su propósito es vincular el conocimiento con la acción, permitiendo que los miembros de la comunidad educativa participen directamente en la generación de saber científico sobre su propia realidad. Esto facilita una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados (Genis Vinyals *et al.*, 2024).

Se pretende observar y por lo tanto comprobar, cuáles son las diferencias en torno a la utilización del espacio de ocupación del patio del colegio, así como las capacidades de cambio de este uso a través de la agencia de alumnado. En esta intervención se ha aplicado de manera transversal el enfoque de género (ODS 5) a partir de las cuestiones detonantes: ¿cómo podría ser el patio de nuestro colegio para que niñas y niños tengan el mismo espacio para jugar? y ¿cómo podemos fomentar el uso compartido de espacios, actividades y materiales?

El contexto de intervención tuvo lugar en dos CEIP rurales (centros 1 y 2, respectivamente) de la provincia de Valladolid (Castilla y León). La intervención se realizó en los meses de enero a marzo de 2020. Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron los mapeos participativos y cartas redactadas por el alumnado durante la implementación de las sesiones (sesión 2 y 5, respectivamente). Tanto el proyecto implementado, como la mediación en las escuelas y el posterior análisis de cada escuela, lo desarrolló el mismo equipo investigador (2 mujeres y 1 hombre).

Aunque entendemos el espacio del patio como un lugar con multitud de usos y posibilidades, tanto dentro como fuera del horario lectivo, centraremos esta investigación en el uso de estos espacios en los tiempos considerados como «recreo» únicamente durante el horario lectivo.

### 2.1 MARCO DEL PROGRAMA INTEGRAL DE ODS

La intervención está enmarcada en un proyecto de educación para el desarrollo y la ciudadanía global ejecutado por Médicos del Mundo Castilla y León. El marco global de la intervención consistió en la implementación de un programa interdisciplinar e integral de formación en Objetivos de Desarrollo Sostenible en centros de Educación Primaria. Pretendía acercar el conocimiento de los ODS a través de un itinerario a largo plazo, de manera que cada curso académico aborda 2 o 3 ODS de los 17 totales que conforman la Agenda 2030.

Los criterios de ordenación y asignación que se tuvieron en cuenta para trabajar cada uno de los ODS en los cursos se establecieron en base al nivel y edad recomendada de los cuentos escogidos.

Esta distribución por cursos permite que el alumnado al finalizar los 6 cursos, haya sido sensibilizado en todos los ODS teniendo una visión amplia, en profundidad y transformadora de éstos. El ODS 5 está asignado a 5º de primaria, dado que el cuento “Las reinas del patio” es idóneo para trabajar entre 10 y 12 años. Para facilitar la implementación de los ODS en el aula, se diseñaron 17 guías didácticas adaptadas al currículum de Primaria, una por cada ODS.

Los tres pilares diferenciadores que centran este programa son: la metodología de Aprendizaje basado en proyectos, la literatura (a través de los cuentos) y el diálogo filosófico (filosofía para niños/as). En primer lugar, en el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), el alumnado es protagonista de su propio proceso, basando el aprendizaje en sus necesidades e intereses (Aguirregabiria Barturen; García-Olalla, 2020). El alumnado busca respuestas a problemas de la vida real, esto promueve la búsqueda de soluciones, la capacidad crítica y de innovación. Este método promueve la responsabilidad del alumnado al ser el grupo el protagonista de su aprendizaje, resolver situaciones sobrevenidas y aplicar conocimientos de manera directa.

La secuenciación del proyecto se realiza a través de varias fases: la primera es el planteamiento de una pregunta, reto o desafío vinculado a un problema de la sociedad; la segunda es la fase de investigación (búsqueda y gestión de la información), donde el alumnado busca soluciones al problema planteado; en la tercera se elabora un producto final o solución al desafío por medio de la creación conjunta de materiales para su difusión entre la comunidad educativa o sociedad (Trujillo, 2017).

La selección previa de los cuentos, uno para cada ODS fue llevada a cabo por Médicos del Mundo. De esta manera se ubica la literatura como disparador del reto, problema o desafío a resolver, a través de la lectura colectiva del cuento y el posterior diálogo filosófico (inspirado en la metodología de filosofía para niños y niñas), otro de los elementos diferenciadores del programa. La filosofía para niños/as fomenta la práctica del pensamiento autónomo y reflexivo en la infancia desde un ambiente colaborativo y dialógico. Este enfoque de diálogo filosófico supone cultivar un modo de ciudadanía democrática donde el pensar crítico, creativo y cuidadoso es el punto de partida para la construcción de una sociedad igualitaria y justa (Rojas *et al.*, 2024).

## 2.2 IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA ODS 5: LAS REINAS DEL PATIO

El “detonante” inspirador del comienzo del proyecto es el cuento asignado para el ODS 5: “Las reinas del patio”. Un relato incluido en el libro “El futuro es femenino. Cuentos para que juntos cambiemos el mundo” (Cano, 2018). Esta historia sucede en el escenario de un colegio, donde las niñas, cansadas de estar relegadas a una esquina del patio porque los niños lo utilizan completo para jugar fútbol, deciden hacer justicia social con sus propias manos para recuperar lo que les corresponde.

Tras la lectura conjunta, se inicia el diálogo filosófico con preguntas a debatir relacionadas con la resolución del conflicto del relato, las situaciones de violencia de género que se dan por la desigualdad en la estructuración del espacio y el papel de las niñas en la búsqueda de soluciones pacíficas. Tras la lectura del cuento, el alumnado plantea preguntas que le surgen del cuento, promoviendo la escucha activa, la búsqueda conjunta de respuestas y la diferenciación y creación de soluciones. Tras el debate, la desigualdad de oportunidades (para jugar) entre niños y niñas, y la presencia de

violencias de género: física, verbal, psicológica y simbólica a través de balonazos, insultos, amenazas, gritos, faltas de respeto, etc., en el patio del colegio del cuento. Reconocen que dichas conductas también ocurren en el propio patio del colegio.

En la segunda y tercera semana, se introducen las preguntas que articulará todo el ABP: ¿Cómo podría ser el patio de nuestro colegio para que niñas y niños tengan el mismo espacio para jugar? y ¿Cómo podemos fomentar el uso compartido de espacios, actividades y materiales? A través de esta pregunta detonante se plantea llevar a cabo un mapeo del patio del colegio, primero sobre un plano, y posteriormente se emplea la herramienta participativa de maquetas (Genis Vinyals *et al.*, 2024). Se desarrolló dentro de la asignatura de Matemáticas y de Educación Plástica y Visual, donde se abordaron las dimensiones, distribución, planos, etc.

En primer lugar, se pide que se dibuje el patio del colegio, y posteriormente, señalar en el mapa tres aspectos: qué zonas existen en el patio, si hay espacios de niños y niñas claramente diferenciados o compartidos y qué tipo de juego se realiza o conductas que tengan lugar durante el recreo. Esta observación tiene lugar durante las horas del recreo. De esta manera se invita a la observación, análisis y reflexión sobre las relaciones y el uso del espacio en el patio desde una perspectiva de género, situando el mapeo como herramienta de identificación y reflexión crítica.

Durante las siguientes cuatro o cinco semanas, en la fase de investigación, indagamos sobre la construcción del género, cuáles son los estereotipos y roles de género y cómo nos afectan en nuestro día a día. Por último, y como propuesta de final de proyecto, se invitó a la redacción individual de una carta dirigida a la dirección del colegio, con la reflexión a partir de la segunda pregunta detonante: ¿cómo podemos fomentar el uso compartido de espacios, actividades y materiales? En ella se canalizaron las diferentes ideas, propuestas y deseos de cambio del espacio del patio que aparecieron durante las anteriores sesiones.

También se puso el foco en algunas cuestiones de los debates, por ejemplo, la importancia y el reto de equilibrar las desigualdades en el uso del espacio fomentando el uso compartido de actividades y recursos. La última semana, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se dedicó a la redacción de la carta y a las conclusiones del proyecto. El proyecto tiene una duración total de entre 8 y 9 semanas.

Este proyecto se encuentra dentro de la organización propia de un centro educativo, al abordar varias asignaturas con sus diversas áreas de conocimiento dentro del propio proyecto. Como parte de la metodología docente, cabe señalar que el profesorado, tutoras y tutores de cada curso están presentes durante las sesiones, siendo parte activa de la intervención. Para la implementación del proyecto, es importante señalar que las técnicas de educación para la transformación social de Médicos del Mundo e investigadoras asumen el rol de mediadoras.

Es decir, más allá de guiar las sesiones, se trabaja a partir de y sobre situaciones que revelan voces invisibilizadas o discursos dominantes, concibiendo a la infancia como agentes con identidades múltiples, con saberes y posiciones activas. La mediación cumple la función de expandir y desbordar la institución educativa y de posicionarla de manera política como agente de transformación social (Güleç *et al.*, 2009). De esta manera, situamos los colegios como espacios con capacidad para generar cambios en su propia cultura.

### 3 RESULTADOS

Dentro de los resultados se han analizado las dos técnicas utilizadas: los mapeos realizados en la segunda sesión y las cartas, en la última, enviadas a la dirección del centro. A continuación, se muestra en la Tabla 1 y 2 (Centro 1 y 2, respectivamente), la categorización en base a las variables recogidas en los mapeos: zonas que el alumnado reconoce en el patio, los tipos de juego, las conductas detectadas en las diferentes zonas y el género que las ocupa. Dado que tras la lectura y debate del cuento “Las reinas del patio” se realizó un análisis de los tipos de violencia que se daban en la historia, observamos que dentro de la categoría “Tipos de juego”, el alumnado apuntó junto al tipo de juego, el tipo de violencia que se daba, en este caso: peleas, balonazos e insultos. No recogiendo ninguna conducta positiva.

**Tabla 1** – Categorización del mapeo realizado en el colegio 1

| ZONAS                                     | TIPOS DE JUEGO                            | CONDUCTAS RESEÑABLES | GÉNERO        |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------|---------------|
| Arboleda (espacio aislado)                | Correr, jugar, charlar, secretos, etc.    |                      | Niñas         |
| Mobiliario lúdico (tren, tobogán y rueda) |                                           |                      | Niñas y niños |
| Arenero                                   | Hacer montañas, castillo de arena y hoyos |                      | Niños y niñas |
| Pasillo 1 (delantero)                     | Relevos, carreras, comba, y otros juegos  |                      | Niños y niñas |
| Pasillo 2 (trasero)                       | Fútbol                                    | Balonazos            | Niños         |
| Pista 1 (5º y 6º)                         | Fútbol                                    | Peleas               | Niños         |
| Pista 2 (3º y 4º)                         | Baloncesto o fútbol                       |                      | Niños         |
| Porche (espacio aislado)                  | Zapatito inglés y otros                   |                      | Niñas         |
| Rocódromo                                 | Escalada                                  |                      | Niños y niñas |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2** – Categorización del mapeo realizado en el colegio 2

| ZONAS                      | TIPOS DE JUEGO                                               | CONDUCTAS RESEÑABLES | GÉNERO |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------|--------|
| Arboleda (espacio aislado) | Escondite                                                    |                      | Niñas  |
| Porche (espacio aislado)   | Se sientan a contar secretos (cerca donde cuidan los profes) |                      | Niñas  |
| Pista 1                    | Fútbol o balonmano (4º y 5º primaria)                        | Peleas e insultos    | Niños  |
| Pista 2                    | Fútbol (5º y 6º primaria)                                    | Peleas e insultos    | Niños  |
| Zona 3 (espacio aislado)   | Baloncesto                                                   |                      | Niñas  |

Fuente: Elaboración propia.

Los discursos y opiniones producidas por los niños y niñas participantes en las cartas redactadas por el alumnado han seguido un procedimiento inductivo a partir del planteamiento de la pregunta abierta: ¿Cómo podría ser el patio de nuestro colegio para que niñas y niños tengan su espacio para jugar? Se ha seguido un criterio de similitud en relación al juego o la actividad deseada para el establecimiento de las categorías de análisis. Se agruparon Centro 1 y 2 a partir de cuatro categorías: creación de nuevos espacios vinculados al descanso o esparcimiento, creación de espacios de juegos alternativos y rehabilitación o mejora de instalaciones y creación de zonas para uso compartido con actividades no estereotipadas por género. A continuación, se detallan las propuestas:

- Creación de nuevos espacios vinculados al descanso o esparcimiento:
  - Zona verde: plantas.
  - Construir una caseta con libros y bancos para leer.
  - Creación de un espacio de descanso con sillas cómodas o bancos.
  - Creación de espacios de juegos alternativos:
    - Poner redes u otros materiales que sirvan para jugar a otros deportes.
    - Sustitución de pistas de fútbol por otros deportes: tenis de mesa o tenis.
    - Pintar tiestos para zona verde.
    - Bancos para descansar.
    - Zona para pintar.
  - Rehabilitación o mejora de instalaciones:
    - Rediseñar el pasillo oscuro, pintar animales y poner luz.
    - Sustitución de elementos antiguos deteriorados: tren y columpios.
    - Aumentar el número de columpios por la alta afluencia.
  - Creación de zonas para uso compartido con actividades no estereotipadas por género:
    - Instalación de mesas y sillas para que niñas y niños almuercen, hagan manualidades, pin-

ten, lean libros,...

- Hacer una zona de jardinería.
- Propuesta de asamblea a las 12:00 para hablar de igualdad y derechos.
- Reparto del patio por días tipo rotatorio siguiendo con formación de grupos con chicos y chicas asignados previamente.
- Hacer dinámicas como el amigo invisible para conocer a otros niños y niñas del recreo.
- Creación de zona de rocódromo para hacer escalada.
- Incluir una zona con elementos arquitectónicos: arenero, columpios, tobogán, balancín.
- Poner en el arenero un campo de mini-golf.
- Elementos arquitectónicos de juego diversos: barras, caucho en el suelo, puente de cuerdas, puentes.

Más allá de las propuestas recogidas en las cartas, merece mencionar comentarios recogidos por parte del alumnado “más de la mitad del patio lo ocupan los chicos”, “los chicos se quedan con la pista todos los días”, “se dan situaciones de exclusión a niños por no jugar bien”, “los niños echaron un grupo de niñas que estaba jugando al baloncesto, pero ellas no se movieron”. Además, se recogen comentarios de tipo reivindicativo, por ejemplo, una niña menciona que, si los cambios no se hacen pronto, lo hará ella misma con sus amigas. Y otros desde la petición de apoyo o ayuda a adultos, solicitando al profesor que vigile el patio, que evite los conflictos entre compañeros. Al tratarse de cartas anónimas, no se han recogido datos sobre qué número de alumnas y alumnos recogen un tipo de comentarios u otros.

## 4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la intervención evidencian un uso diferenciado por géneros en torno a la utilización del espacio de ocupación del patio del colegio, y en consecuencia, una transformación en el pensamiento (y comportamiento) del alumnado hacia un propósito futuro de creación de espacios igualitarios y coeducativos.

La participación activa de la infancia en los mapeos y redacción de las cartas supone una toma de conciencia y una transformación con respecto a lo que se entiende por infancia: niños y niñas como sujetos sociales cualificados para la interpretación, transformación y construcción de cultura (Cook, 2015).

El análisis de los resultados obtenidos en ambas estrategias metodológicas concluye con un amplio abanico de opiniones y propuestas. Los datos de los mapeos muestran una diferenciación de usos, siendo el espacio un aspecto clave e influyente en las relaciones desiguales de género en el recreo. Los mapeos demuestran cómo están configurados los patios de ambos colegios, cómo se entienden, se interpretan y leen por parte de la infancia desde una perspectiva de género. En ambos colegios se muestra un reparto de las Pistas 1 y 2 por edades, pero siendo siempre ocupadas por niños para la práctica del fútbol, y en ocasiones baloncesto. Esto refleja que el factor edad es el elemento organizador de los espacios de juego, y el factor de género es significativo cuando se asocia a la edad (Baylina; Ortiz; Prats, 2006).

La arboleda y el porche son espacios comunes donde tanto en el Colegio 1, como en el 2, se ubican las niñas, llevando a cabo juegos populares como el escondite o el zapatito inglés. Es importante recordar que el porche es un espacio exterior pero integrado en el edificio del colegio, donde en ambos casos se ubica el profesorado que vigila el recreo. De igual manera se observa en la zona 3 del Colegio 2, también zona aislada del resto de espacio del patio. Estos espacios de aislamiento, siempre ocupados por las niñas de manera segregada, evidencian que las niñas se ubican en espacios aislados o protegidos por adultos, y realizan actividades o juegos alternativos o populares.

En relación a este aspecto de aislamiento, Baylina, Ortiz y Prats (2006) se contienen de habitar los espacios comunes y moverse en ellos a causa del miedo o inseguridad en relación a la exposición de su cuerpo, derivado de la presión social sobre los mismos y directamente relacionada con los estereotipos de género. En relación a las conductas mapeadas, se recogen peleas, insultos y balonazos, siempre en las pistas 1 y 2, donde se juega al fútbol. Por último, en el Colegio 1 se evidencian espacios alternativos, fuera de las pistas deportivas, donde se comparten juegos y espacios entre niños y niñas, estos son: pasillos, rocódromo y espacio con mobiliario lúdico.

A partir de las cartas, el alumnado recoge mayoritariamente propuestas de espacios, actividades y materiales compartidos y la creación de nuevos espacios igualitarios no marcados por la segregación (Valle, 1997). En su lugar, Ciacoletto Y González Castellví (2020) consideran que dentro de los patios coeducativos debe existir equilibrio entre las dimensiones funcional, social y física y para ello plantean una estrategia transversal basada en espacios de tranquilidad e intimidad, movimiento y psicomotricidad y experimentación y contacto con la naturaleza. Cabe señalar que la intervención de las investigadoras concluye con la realización de la carta, dejando la puerta abierta al centro educativo a recoger las propuestas. No se ha registrado la continuidad del proyecto ni el grado de incidencia y transformación real en cursos consecutivos.

Los resultados muestran una transformación en la percepción inicial del alumnado acerca de la desigualdad en la distribución de los espacios en el patio, respecto a la posterior creencia de que es posible realizar una transformación del patio. Esto refuerza la cuestión planteada inicialmente sobre el uso del espacio desde la infancia como factor de desigualdad en y desde la infancia. De esta manera, la implicación del alumnado en las propuestas para mejorar la organización de los patios ofrece una información valiosa sobre los aspectos a tener en cuenta al diseñar los espacios de juego de forma más coeducativa e inclusiva (Angulo *et al.*, 2022).

Desde el punto de vista de la participación de los niños y las niñas en la sociedad, destacamos la consecución de la agencia de la infancia como capacidad constitutiva y condición necesaria para dicha participación, siendo necesario su reconocimiento social y los mecanismos de protagonismo real para ejercerla (Pavez-Soto; Sepúlveda Kattan, 2019).

A modo de conclusión, este tipo de metodologías participativas donde el alumnado es un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje son necesarias para impulsar la coeducación en los centros educativos (Hernández-Prados *et al.*, 2022). El presente artículo no trata de delimitar qué se considera un patio idealmente igualitario sino aportar que lo más significativo es cómo la infancia puede transformarse en protagonista de cambio en su propio entorno. Sin embargo, a pesar de la difi-

cultad de medir el impacto concreto, recogemos que la etapa de observación por parte del alumnado desempeña un rol vital en la metodología del círculo de transformación pedagógica del espacio y su documentación a través de herramientas como el mapeo y las cartas son esenciales para comprender de manera externa los alcances de la transformación (Genis Vinyals *et al.*, 2024).

Asimismo, ubicamos a la infancia y, a los centros educativos, como agentes transformadores en la consecución de la Agenda 2030, en este caso de los ODS 4 (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos) y ODS 5 (Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas). A lo largo de la intervención hemos defendido y experimentado las oportunidades de la escuela como espacio facilitador de esa participación.

La presente investigación en los dos centros y en distintas áreas rurales confirma que el conocimiento situado es esencial para comprender cualquier manifestación de lo global. En el contexto de la globalización que vivimos, es relevante reevaluar los fundamentos teóricos que sustentan las acciones impulsadas por la ciudadanía y a nivel local en respuesta a las desigualdades. Consideramos, por tanto, que la presente propuesta contribuye a la construcción de una ciudadanía, y una infancia, transformadora y global.

## REFERENCIAS

AGUIRREGABIRIA BARTUREN, F. J.; GARCÍA-OLALLA, A. Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. **Enseñanza de las Ciencias:** revista de investigación y experiencias didácticas, v. 38, n. 2, p. 5-24, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>. Acceso en: 28 feb. 2025.

ANGULO, I.; VIZCARRA, M.T.; GAMITO, R.; LÓPEZ-VÉLEZ, A.L. ¿Cómo hacer más coeducativos los patios de recreo? Una propuesta de aprendizaje- servicio. **RIDAS:** Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, n. 13, p. 60-79, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.4>. Acceso en: 28 feb. 2025.

BAYLINA, M.; ORTIZ, A.; PRATS, M. Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. **Geographicalia**, n. 50, p. 5-26, 2006.

CANO, S. **El futuro es femenino. Cuentos para que juntas cambiemos el mundo**. Barcelona: Nube de tinta, 2018.

CERDÁ MONDÉJAR, C. M. Infancia, familia y educación análisis histórico y cambio social. Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales, n. 42, p.183-197, 2021.

CERBARA, L.; CIANCIMINO, G.; TINTORI, A. Are We Still a Sexist Society? Primary Socialisation and Adherence to Gender Roles in Childhood. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 6, p. 3408, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>. Acceso en: 15 jun. 2024.

CIACOLETTO, A.; GONZÁLEZ CASTELLVÍ, A. **Patios coeducativos. Guía para la transformación feminista de los espacios educativos**. Barcelona: Col·lectiu Punt 6 SCCL, 2020. Disponible en: [https://www.punt6.org/wp-content/uploads/2022/04/libro\\_Patios-coeducativos\\_ES.pdf](https://www.punt6.org/wp-content/uploads/2022/04/libro_Patios-coeducativos_ES.pdf). Acceso en: 15 jun. 2024.

COOK, D.T. A politics of becoming: When “child” is not enough. **Childhood**, v. 22, n. 1, p. 3-5, 2015.

FINGER CHOUHY, F. Apropiación del patio escolar: la titulación cambiante. **Sociedad e Infancias**, v. 4, n. 4, p. 69-85, 2020.

FUENTES MATUTE, A.; CANDELA, P. Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. **Sociedad e Infancias**, n. 5, p. 105-120, 2021.

GENIS VINYALS, M.; PLANELLES SALVANS, J.; BATLE SIQUIER, M.; CUENCA CERDÀ, L.; PONS BELTRÁN, C. El proceso participativo para la transformación del espacio exterior del CEIP Son Basca: la arquitectura como oportunidad para la infancia. **Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio**, v. 12, n. 2, p. 41-66, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/i2.25706>. Acceso en: 28 feb. 2025.

GUEL, J. M.; MARTÍNEZ, J. A. Estereotipos de género en las matemáticas, una mirada a las perspectivas de docentes y estudiantes normalistas. **Educando para educar**, n. 37, p. 101-117, 2019.

GÜLEÇ *et al.* **Documenta 12. Education I: Engaging audiences, opening institutions. Methods and strategies in education at Documenta 12**. Zürich: Diaphanes, 2009.

HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A.; GALLEGO-JIMÉNEZ, M. G.; CARBONELL-BERNAL, N.; TUDELA-PERERA, G. La coeducación en los patios de primaria: una propuesta de transformación desde el alumnado. **Atenea**, Concepción, n. 525, p. 129-149, 2022. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.29393/at525-7cpmg40007> Acceso en: 28 feb. 2025.

HENAO CARDONA, L. M. Cuerpos masculinos, espacios feminizados: repensando las relaciones de poder en la educación escolar. **CONfines**, n. 40, p. 122-142, 2024.

LARA-SALCEDO; SUAREZ-RIVERO. Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 14, p. 1-24, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>. Acceso en: 28 feb. 2025.

MARCH, E.; VAN DICK, R.; HERNÁNDEZ BARK, A. Current prescriptions of men and women in differing occupational gender roles. **Journal of Gender Studies**, v. 25, n. 6, p. 681-692, 2016.

MAYORAL CAMPA, E.; POZO BERNAL, M.; MIRÓ MIRÓ, C. Paisajes infantiles: la infancia como constructora de un imaginario urbano. **ACE: Architecture, City and Environment**, v. 16, n. 47, p. 1-24, 2021.

RIVAS-MORENO, A. *et al.* **Desaprenent**: una mirada feminista a l'etapa secundària. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2019. Disponible en: <https://bit.ly/4ihwgu4> Acceso en: 28 feb. 2025.

MÉDICOS DEL MUNDO. **Guías didácticas de ODS para primaria. El alumnado como protagonista del cambio**, 2021. Disponible en: <https://bit.ly/4ifQ40T>. Acceso en: 28 feb. 2025.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en educación primaria. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte**, v. 9, n. 2, p. 47-58, 2020.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General. **A/RES/70/1**. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas, 25 nov. 2015. Disponible en: [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf). Acceso en: 28 feb. 2025.

PAVEZ-SOTO, I.; SEPÚLVEDA KATTAN, N. Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. **Sociedad e Infancias**, v. 3, p. 19-210, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/soci.63243>. Acceso en: 28 feb. 2025.

RAEDÓ, J. La infancia, volver a la arquitectura. **Dearq**, v. 1, n. 35, p. 6-13, 2023.

RODRIGUEZ RODRIGUEZ, S. **Evolución histórica de los derechos de la infancia en clave de historia pública**. 2022. Trabajo final de Máster (Màster en Intervenció Socioeducativa amb Infància, Adolescència i Família - Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 2023. Disponible en: <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/162481?show=full>. Acceso en: 28 feb. 2025.

ROJAS, V. A. *et al.* Filosofía para Niños. Un proyecto para aprender a filosofar. **Revista Internacional De Filosofía Aplicada HASER**, v. 15, n. 15, p. 153-199, 2024.

SALDAÑA, D. Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. **Hábitat y Sociedad**, n. 11, p. 185-199, 2018.

SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. Infraestructuras para la vida cotidiana y calidad de vida. **Ciudades**, n. 8, p. 101-133, 2004.

TRUJILLO, F. Aprendizaje basado en proyectos. Líneas de avance para una innovación centenaria. **Textos de didáctica de la lengua y la literatura**, n. 78, p. 42-48, 2017.

VALLE, T. **Andamios para una nueva ciudad. Lecturas desde la antropología**. Madrid: Cátedra, 1997.

VARGAS HUANCA, G.; QUISPE PÉREZ, I. J. Discurso y expresiones discursivas del profesorado ¿cómo se reproducen los estereotipos de género? **Puriq**, v. 1, n. 1, p. 48-56, 2019.

VELÁZQUEZ, M. L.; SILVA, M. L.; ROBLES, A. Discriminación en el patio de recreo de dos escuelas primarias en la Ciudad de México. **Entre maestros**, v. 16/17, n. 59/60, p. 56-66, 2017.

XIANG, P.; MCBRIDE, R. E.; LIN, S.; GAO, Z.; FRANCIS, X. Students' gender stereotypes about running in schools. **The Journal of Experimental Education**, v. 86, n. 2, p. 233-246, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277335>. Acceso en: 28 feb. 2025.

ZAPATERO, J. A.; RAMÍREZ, E.; ROCU, P.; NAVAJAS, R. Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora Para La Educación Física y el Deporte*, v. 23, p. 241-264, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>. Acceso en: 28 feb. 2025.

ZAPATERO, J. A.; RAMÍREZ, E.; ROCU, P.; NAVAJAS, R. El ocio en el patio de un colegio de la Comunidad de Madrid: Análisis del profesorado y alumnado de una intervención con una perspectiva de género. **Revista de educación**, v. 1, n. 404, p. 109-137, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-619>. Acceso en: 28 feb. 2025.

---

**Recebido em:** 4 de Julho de 2024

**Avaliado em:** 28 de Fevereiro de 2025

**Aceito em:** 16 de Abril de 2025

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Profesora de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Máster en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar (Universidad de León). Máster en Innovación Educativa (Universidad Carlos III de Madrid). Doctorado en Educación (Universidad de Salamanca). Grupo de Investigación USAL: MOVERE (Actividad Física, Movimiento y Educación). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-2492>.  
E-mail: [anahernandezgandara@gmail.com](mailto:anahernandezgandara@gmail.com)

2 Profesor Asociado en la Facultad de Enfermería en la Universidad de Valladolid. Graduado en Enfermería, Máster en Epidemiología y Salud Pública; Máster en Género y Salud y Máster en Formación y Gestión en Medicina Humanitaria (URJC). Doctorado en Ciencias de la Salud (Universidad de Valladolid). Consultor Internacional para UNFPA Namibia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7432-2057>.  
E-mail: [pedro.campuzano@medicosdelmundo.org](mailto:pedro.campuzano@medicosdelmundo.org)

3 Diplomada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Experta en Igualdad e intervención en violencia por el Instituto de Estudios Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora de Médicos del Mundo en Castilla y León. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9264-6100>.  
E-mail: [maria.diez@medicosdelmundo.org](mailto:maria.diez@medicosdelmundo.org)

Copyright (c) 2025 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

