

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**CAMINANDO HACIA PATIOS ESCOLARES MÁS
COEDUCATIVOS, INCLUSIVOS Y SOSTENIBLES**

Análisis del proyecto de naturalización de patios escolares de Santander Capital
Natural en dos centros educativos públicos

**WALKING TOWARDS MORE COEDUCATIONAL,
INCLUSIVE AND SUSTAINABLE SCHOOLYARDS**

Analysis of the project to naturalize schoolyards of Santander Capital Natural in
two public educational centers

AUTOR/A: Sandra Yubero Chamizo

DIRECTORAS: Marta García Lastra y Adelina Calvo Salvador

FECHA: febrero de 2025

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	JUSTIFICACIÓN	8
2.1.	El sistema sexo-género como creador de desigualdades	8
2.2.	Breve acercamiento al concepto de la inclusión	11
2.3.	Educación para la sostenibilidad.....	14
3.	MARCO TEÓRICO.....	16
2.1.	El ecofeminismo	16
2.2.	La ética del cuidado	20
2.3.	Pedagogía feminista y coeducación	23
2.4.	El sexismo en los espacios educativos. El patio escolar	26
2.4.1.	El patio escolar coeducativo e inclusivo.....	30
2.4.2.	El patio escolar como espacio natural	33
4.	ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE TRANSFORMACIÓN Y NATURALIZACIÓN A NIVEL DE CENTRO Y PATIO ESCOLAR EN DOS CENTROS EDUCATIVOS	37
4.1.	Objetivos	37
4.2.	Metodología de investigación	37
4.2.1.	Técnicas de recogida de datos.....	38
4.3.	Aspectos éticos.....	45
4.4.	Descripción del contexto.....	46
4.5.	Participantes	56
4.6.	Análisis de datos	58
5.	RESULTADOS	59
5.1.	Centro 1.....	59
5.2.	Centro 2.....	74

5.3.	Análisis comparativo del proyecto de transformación y renaturalización de los centros	89
6.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	99
7.	CONCLUSIONES	101
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
9.	ANEXOS	109

RESUMEN: La coeducación apuesta por una educación que valore las aportaciones de todo el alumnado en igualdad de condiciones con el fin de que estos sean más libres y se les facilite el acceso al desarrollo pleno de sus potencialidades y habilidades. Los patios escolares son espacios en los que el alumnado dispone de libertad de juego y movimiento. Analizarlos teniendo en cuenta sus estructuras, organización, así como las interacciones sociales que se dan en ellos, es clave para favorecer en el alumnado un desarrollo sostenible pleno basado en valores como el respeto por los otros y, también, por el ambiente que le rodea y la biodiversidad que lo compone, lo que permite la construcción de escuelas más coeducativas, inclusivas y sostenibles. El presente Trabajo Fin de Máster se desarrolla en el marco del Proyecto Santander Capital Natural y su propuesta de naturalización de los patios escolares de varios centros educativos. Esta investigación pretende analizar los proyectos de naturalización de los patios escolares de dos centros educativos de la ciudad de Santander. Para ello y dentro de la lógica de una investigación cualitativa, se han utilizado las técnicas de recogida de datos de la observación directa del patio escolar, entrevistas, análisis de documentación y mapeo.

PALABRAS CLAVES: coeducación, inclusión, sostenibilidad, patios escolares, Santander Capital Natural, educación primaria.

ABSTRACT: Coeducation is committed to an education that values the contributions of all students on equal terms so that they are freer and facilitate access to the full development of their potential and abilities. Schoolyards are spaces in which students have freedom of play and movement. Analyzing them considering their structures, organization, as well as the social interactions that occur in them, is key to promoting full sustainable development in students based on values such as respect for others and, also, for the environment that surrounds them. and the biodiversity that comprises it, which allows the construction of more coeducational, inclusive and sustainable schools. This Master's Thesis is developed within the framework of the Santander Natural Capital Project and its proposal to naturalize the schoolyards of several educational centers. This research aims to analyze the naturalization projects of the schoolyards of two educational centers in the city of Santander. For this purpose and within the logic of qualitative research, data collection techniques of direct observation of the schoolyard, interviews, documentation analysis and mapping have been used.

KEYWORDS: coeducation, inclusion, sustainability, schoolyards, Santander Capital Natural, primary education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge desde la preocupación de cómo crear patios escolares más inclusivos, coeducativos y sostenibles. Se ha desarrollado en el marco del programa Santander Capital Natural (en adelante, SCN), gracias al apoyo ofrecido por Blanca Serrano García (técnico de SEO/BirdLife en Santander Capital Natural), quien nos facilitó la información básica del proyecto, así como los contactos para trabajar con los dos centros educativos en los que se ha realizado el trabajo de campo de este TFM.

SCN es un proyecto financiado con fondos europeos en el que participan las siguientes entidades: el Ayuntamiento de Santander, la Sociedad Española de Ornitología (SEO/BirdLife), la Asociación Amica, la Universidad de Cantabria y la Fundación para la Investigación del Clima. Sus objetivos principales son reforzar el papel de la red de zonas verdes urbanas públicas y privadas en la conservación de la biodiversidad a escala local, favorecer los servicios ambientales que aportan las zonas verdes, mejorar la calidad de vida de las personas que viven en la ciudad, aumentar el apoyo social al mantenimiento de la biodiversidad y ampliar la resiliencia urbana, en especial, en el contexto del cambio climático (SCN, 2024).

El proyecto, que se desarrollará hasta diciembre de 2025, tiene varias fases o actuaciones. En primer lugar, las estrategias y planes, acciones que se encargan de sentar las bases y directrices para un urbanismo que favorezca el reverdecimiento de la ciudad, el fomento de la biodiversidad y la resiliencia frente al cambio climático. En segundo lugar, las actuaciones de naturalización y restauración que pretenden reforzar la integración de la biodiversidad en la trama verde de la ciudad, restaurar áreas dañadas de manera que se recuperen para la naturaleza y para las personas, reverdecer zonas de la ciudad en las que el pavimento es actualmente protagonista, poniendo especial atención a las escuelas.

En tercer lugar, la Red de Jardines y Terrazas Biodiversas. Se trata de una red de participación voluntaria y abierta a todas las personas de la ciudad con el objetivo de que realicen pequeñas iniciativas en sus jardines o terrazas que pueden ser beneficiosas para la biodiversidad de Santander. En cuarto lugar, la biodiversidad en las escuelas, que plantea diversas actuaciones que fomentan la naturalización de las escuelas y el acercamiento del alumnado a la naturaleza. Por último, la participación y formación, en donde se presentan diferentes preguntas biodiversas que permiten la recogida de información de la ciudadanía de Santander sobre diferentes temas, además de varios cursos de formación (SCN, 2024).

Este trabajo se centra en aquellas actuaciones dedicadas a la naturalización y restauración de las escuelas. Entre ellas se encuentra el concurso de renaturalización de patios escolares. Este concurso fue impulsado en 2023 por el Ayuntamiento de Santander con la colaboración de SEO/BirdLife. Participaron dieciséis escuelas, planteando medidas que incrementen la biodiversidad, la permeabilización del suelo, la adaptación al cambio climático, la naturalización del currículo escolar y la mejora de la salud del alumnado. Finalmente, tres escuelas fueron elegidas para llevar a cabo la renaturalización y optaron al premio de la ejecución de sus proyectos, contando con el presupuesto que ofrece el Ayuntamiento de Santander (Calvo y Serrano, 2024)

Este Trabajo Fin de Máster nace con el objetivo de analizar las necesidades, acciones y propuestas coeducativas, inclusivas y sostenibles del proyecto de transformación y naturalización del patio escolar que se está llevando a cabo en dos centros educativos de la ciudad de Santander en el marco del proyecto SCN. La idea inicial de este TFM fue centrarnos en el proceso de transformación de uno de estos patios educativos. Sin embargo, a pesar de que se había previsto que las actuaciones de naturalización de las escuelas se realizaran en el verano de 2024, estas han sido paralizadas debido a que ninguna empresa ha ofrecido ofertas para realizar la naturalización en los centros educativos (Casado, 2024), lo que ha supuesto la necesidad de modificar el objetivo inicial de este TFM. El cambio ha supuesto la ampliación de la investigación al estudio de los proyectos de naturalización de dos centros educativos, poniendo el foco en la detección de necesidades y el camino que los centros emprenden para naturalizar.

Los objetivos de SCN están en consonancia con la creación de espacios más inclusivos, coeducativos y sostenibles. Teniendo en cuenta la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres y las diferentes relaciones de poder entre distintos grupos, es preciso presentar la forma en la que estas aparecen y se desarrollan en la sociedad, suponiendo una barrera para la construcción de estos espacios. Un problema que se une a la dificultad que la infancia tiene para estar en contacto con los espacios naturales (Torres-Porras, et al., 2016) y la necesidad de trabajar hacia centros educativos más inclusivos, planteando diversidad de espacios y actividades en el patio escolar, más allá de los deportes.

Este trabajo tiene el objetivo de analizar las necesidades, acciones y propuestas coeducativas, inclusivas y sostenibles del proyecto de transformación y naturalización del patio

escolar de dos centros educativos de Santander. Se compone de los siguientes apartados. En primer lugar, un marco teórico en el que se explicarán enfoques teóricos como el ecofeminismo, la ética del cuidado, la pedagogía feminista y la coeducación, así como el sexismo en los espacios educativos, poniendo el foco en la construcción de un patio escolar coeducativo, inclusivo y sostenible. En segundo lugar, se presentará el análisis de las necesidades de transformación y naturalización a nivel de centro y patio escolar que se ha detectado en dos centros educativos. Se expondrán los objetivos de dicho análisis, la metodología de investigación utilizada, la descripción de los dos contextos donde se ha realizado la recogida de datos, las técnicas de recogida de datos utilizadas, los participantes, y las cuestiones éticas de la investigación. En tercer lugar, el trabajo presenta un apartado de resultados de la investigación, tanto desde el punto de vista de cada caso/centro educativo como un análisis comparativo entre ambos. Por último, un apartado con la discusión de los resultados y las conclusiones extraídas del proceso de investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo se centra en el análisis del camino hacia la construcción de patios escolares coeducativos, inclusivos y sostenibles, por ello en este apartado se abordan brevemente estos términos.

2.1. El sistema sexo-género como creador de desigualdades

Se presenta como uno de los pilares fundamentales en este trabajo el modelo coeducativo y todo lo que este implica en las escuelas. Para entenderlo, es preciso hacer hincapié en las grandes desigualdades entre los géneros y cómo estos conviven y se relacionan en la sociedad. Las estructuras de la desigualdad en la sociedad son diversas y se sustentan y reproducen desde las instituciones, los espacios y las relaciones, pues se sostienen en un sistema de creencias que parte de una idea implícita y arraigada que aún pervive, la opresión y las relaciones de poder provocadas por el sistema sexo-género (Ciocoletto, et al., 2020).

Los géneros son construcciones de la sociedad que se imponen con el objetivo de que las mujeres y los hombres se adecúen a unos comportamientos determinados, renunciando a otros. Además, ambos sexos son víctima de una fuerte coerción simbólica o física para que esto último se cumpla. Los géneros limitan las posibilidades de los seres humanos. Generalmente, no somos conscientes de ello, pues actúan desde el nacimiento o incluso antes. Pensemos en

las expectativas que sobre el sexo del bebé existen en nuestras sociedades. Por ello, se dice que los géneros facilitan o dificultan el desarrollo de las capacidades, posibilidades y deseos de cada individuo (Subirats y Tomé, 2007). Se definen como el conjunto de normas, valores y expectativas que desde el momento del nacimiento o incluso antes, la sociedad presenta como lógicas para hombres y mujeres (Monasterio, et al., 2011).

El sistema sexo-género es un sistema de creencias que organiza y jerarquiza a los individuos en función de su género y que solo contempla dos posibilidades, ser hombre o ser mujer. Además, se establece una relación de desigualdad en la que el género masculino tiene más poder que el femenino, lo que se denomina androcentrismo y presupone un deseo heterosexual, invisibilizando cualquier otra opción, es decir, se impone y presupone la heteronormatividad (Ciocoletto, et al., 2020).

En este sentido, los géneros, tanto el masculino como el femenino, se consideran modelos, "corsés" o "prisiones" que serán más o menos desagradables y frustrantes en función del grado de cumplimiento que sobre ellos la sociedad demande en cada momento y a cada persona (Subirats y Tomé, 2007).

Desde los estudios de género no solo se abordan las desigualdades en función del sexo-género, sino de otros organizadores sociales como la capacidad o el origen social. De esto modo, es preciso tener presente en este trabajo, pues también es fuente de diversas opresiones y privilegios en la sociedad, la interseccionalidad. Se trata de una manera de entender y analizar la complejidad del mundo, las personas y las experiencias humanas. Los sucesos y las circunstancias de la vida social y política y la persona no pueden entenderse como determinadas por un factor único, sino que, generalmente, se configuran por diversos factores y formas influidas mutuamente (Hill Collins y Bilge, 2019).

En lo relativo a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder dentro de una sociedad determinada, el concepto de interseccionalidad plantea el análisis de cómo diferentes marcadores sociales tales como el género, la capacidad, la etnia, la clase u la orientación sexual que estructuran la vida de los seres humanos no son naturales sino construidas y, además, presentan una interacción entre sí y mantienen relaciones recíprocas (Ciocoletto, et al., 2020). La perspectiva interseccional es imprescindible para darnos cuenta de cómo existen diferentes factores que construyen la identidad de las mujeres y hombres que,

si no son atendidos, pueden promocionar su invisibilidad y aumentar su vulnerabilidad (Monasterio, et al., 2011).

La interseccionalidad es una de las contribuciones de la teoría y praxis feministas más importante de los últimos años. Desde su primera mención por Kimberlé Crenshaw en 1989, el concepto de interseccionalidad se ha desarrollado y elaborado en distintas formas, transformando en gran medida los estudios feministas (La Barbera, 2016).

Por todo ello, en este trabajo se tendrá en cuenta la perspectiva interseccional a la hora de analizar las diferentes desigualdades, relaciones de poder, discriminaciones, etc., que se pueden dar en un patio escolar entre el alumnado, de forma que se puedan visibilizar los diferentes factores y formas que se influyen entre sí y por los que están configuradas dichas situaciones y circunstancias de la vida del alumnado en el contexto de patio (fundamentalmente, el género, la edad y la capacidad).

Las desigualdades y relaciones de poder entre hombres y mujeres en la sociedad también son fruto de unos procesos de socialización que actúan desde el nacimiento de los sujetos o incluso antes (Subirats y Tomé, 2007). Es decir, los niños y las niñas perciben un tipo de socialización diferente en los diversos ámbitos de su vida, debido a que las personas nacemos con un determinado sexo que lleva consigo una imposición cultural diferente, la masculina o la femenina, todo ello a causa del aprendizaje social de género (Molinés, 2020).

Estos procesos de socialización se componen de una parte explícita, que sería la educación y otra que es implícita y que, por ello, queda prácticamente fuera de todo control. Esta última se constituye a través de lo que las niñas y los niños perciben en el entorno que los rodea desde el momento en el que llegan al mundo, elementos tales como los comportamientos de los adultos o de sus iguales, a partir de las expectativas, valores, normas, etc. Esta información e interacción que se establece en el entorno de cada sujeto contribuye a lo que se denomina el proceso de socialización primaria, tradicionalmente ejercido desde la familia y el entorno más cercano. La parte más importante de esta socialización primaria se realiza a través de la imitación, es decir, los niños y niñas van imitando los comportamientos que realizan las personas adultas que los rodean y, de este modo, van adquiriendo las capacidades básicas. De esta forma, los niños y niñas van reproduciendo desde el principio de sus vidas la cultura dominante presente en su entorno (Subirats y Tomé, 2007).

A este proceso, entonces, se añade más adelante la educación formal, proceso de socialización que actúa sobre individuos que se supone que ya han adquirido unas capacidades sociales básicas. La escuela, como agente de socialización de los niños y niñas presenta un papel clave en la construcción de las identidades y relaciones de género (Ciocoletto, et al., 2020). En esta socialización secundaria también existe una transmisión no consciente a causa del currículum oculto que funciona en las escuelas y a la observación e imitación de los comportamientos de niños y niñas (Subirats y Tomé, 2007). El problema que acarrea esto último es el hecho de que muchas veces se tienden a transmitir estereotipos y roles de género que se ubican en el currículum oculto de los centros educativos y que reducen la expresión de la libertad y la diversidad del alumnado. Precisamente la oposición y crítica a estos mandatos que se asocian a cada género y la asunción binaria de estos, es decir, la idea de que sólo existen el masculino y el femenino, es un reto para la coeducación que tiene como objetivo fundamental construir un sistema educativo de calidad que tenga en cuenta las necesidades y aportaciones de todo el alumnado y luche por acabar con las situaciones de desigualdad y discriminación entre los niños y niñas (Molinés, 2020).

2.2. Breve acercamiento al concepto de la inclusión

Otro concepto importante que se tiene en cuenta en este trabajo es la inclusión educativa. Es difícil presentar una única definición que abarque todas las ideas, características, elementos y propuestas que recoge la inclusión educativa.

Según Casanova (2011) la educación inclusiva es considerada el modelo ideal que es capaz de ofrecer las mejores respuestas para el desarrollo de las personas y para la formación de ciudadanos que deberán adaptarse y responder a las demandas de una sociedad democrática. Supone implementar de manera sistemática una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender a todo el alumnado teniendo en cuenta su diversidad. Este planteamiento implica disponer de un currículum abierto, flexible y democrático y una organización escolar que permita su práctica óptima.

Echeita (2006), por su parte, afirma que la inclusión parte de un contexto más amplio que engloba la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al alumnado, sea cuales fueren sus características personales, con implicaciones en la cultura, en las políticas y en las prácticas

escolares. Además, es importante destacar el hecho de que no existe un patrón o modelo fijo para establecer una educación inclusiva, sino que estamos frente a escuelas en movimiento que llevan a cabo un viaje hacia la mejora de su capacidad para responder a la diversidad del alumnado, viaje que nunca finaliza, sino que se mantiene abierto.

Macarulla y Saiz (2009) la definen como un proceso sistemático de mejora e innovación educativa que tiene el fin de promover en los centros educativos la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar, poniendo especial atención a aquellos más vulnerables. Se busca una educación que no solamente ofrezca garantías a todos de acceso al sistema general de educación, sino que supone el compromiso permanente para identificar y suprimir las barreras existentes para la participación, la socialización y el aprendizaje de todo el alumnado en el entorno educativo.

Rojas y Haya (2018) señalan que es un proceso de transformación profunda de los sistemas educativos actuales. La inclusión educativa no sólo pretende facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a todo el alumnado, incluidos los que han sido históricamente excluidos, como el alumnado con discapacidad, sino que el sistema escolar debe transformarse globalmente, analizando los factores físicos, los aspectos curriculares, las expectativas y estilos del profesorado, los estilos directivos, etc. (Echeita, 2006). La educación inclusiva pretende universalizar la educación, promueve una buena educación para todo el alumnado que sea respetuosa con los derechos humanos. Busca desarrollar sistemas educativos equitativos, más justos que aseguren la igualdad y, que a su vez, reconozcan y valoren las diferencias humanas.

Se trata de un tipo de escuela en la que todos los niños y niñas de una comunidad determinada aprenden juntos, sin que sus características personales, sociales o culturales sean motivo de discriminación o segregación. La educación tiene en cuenta las necesidades y ritmos de cada estudiante y lleva a cabo las adaptaciones necesarias con el fin de que todos tengan la oportunidad de potenciar sus aprendizajes y habilidades de manera óptima. No exige requisitos de entrada ni utiliza mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Parra, 2010). Implica redistribuir los recursos reconociendo las desigualdades que de entrada existen entre el alumnado y buscar vías para compensar o al menos no profundizar dichas desigualdades (Rojas y Haya, 2018), detectando a su vez y tratando de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado (Echeita, 2006).

La educación inclusiva implica, además, una cuestión de valores, una reflexión sobre el tipo de educación que deseamos para la infancia, así como sobre el tipo de sociedad en la que nos gustaría vivir (Echeita, 2006). En este sentido, la inclusión se establece como un instrumento o una herramienta para construir una sociedad más tolerante, respetuosa, plural y comprometida con lo comunitario (Rojas y Haya, 2018).

Dueñas (2010) presenta algunas de las características de las escuelas y aulas inclusivas. En primer lugar, puesto que el modelo de educación inclusiva ha sido configurado para responder de manera adecuada a la diversidad y asegurar una efectiva igualdad de oportunidades, se pretende construir una escuela en la que todos los estudiantes sean educados en el marco de un sistema único en el que todos pueden aprender. Por otro lado, pone especial énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia, ya que la escuela inclusiva conforma una comunidad en la que todos sus miembros llegan a un acuerdo para organizarse, participar, cooperar y apoyarse entre sí para poder satisfacer las necesidades individuales.

En tercer lugar, cada estudiante es reconocido como una persona que posee unas potencialidades y necesidades y no como alguien que adscribimos a una categoría. En este sentido, rechaza la categorización del alumnado y ofrece una respuesta a los estudiantes caracterizada por el reconocimiento y el respeto (Rojas y Haya, 2018). Además, los recursos y apoyos que se otorgan al alumnado en las aulas inclusivas están dirigidos a que estos puedan alcanzar los objetivos educativos que se adecuen a sus necesidades y no predefinidos mediante una norma (que es igual para todos). Por último, se realiza una evaluación no discriminatoria, en la que se llevan a cabo las adaptaciones y modificaciones necesarias en las actividades de la escuela para que todo el alumnado sea capaz de llegar a unos resultados de aprendizaje óptimos, teniendo en cuenta sus necesidades, características y ritmos de aprendizaje (Dueñas, 2010).

Para finalizar, Sapon-Shevin (2013) afirma que la educación inclusiva exige poner una atención especial a la construcción de una comunidad cálida y acogedora para todo el alumnado, para ello, presenta seis componentes clave.

En primer lugar, un aula en la que sobresalga la cooperación más que la competición entre estudiantes. Por otro lado, la inclusión efectiva de todo el alumnado, es decir, que nadie tenga que "ganarse" la entrada a la comunidad. En tercer lugar, un ambiente en el que se puedan comentar y valorar las diferencias de manera abierta. En cuarto lugar, un espacio en el que se valore la integridad de cada persona, que cada persona sea valorada en su conjunto y con sus

múltiples identidades. Además, un lugar en el que se promueva la valentía para enfrentarse a la opresión y la exclusión. Por último, un entorno en que no se brinde únicamente seguridad física, sino también seguridad emocional y relacional de todos sus miembros, que puedan tener un sentimiento de seguridad en la comunidad a la que pertenecen.

2.3. Educación para la sostenibilidad

El tercer punto clave de este trabajo, sobre transformación de patios, es la creación de espacios más sostenibles, de ahí que se aborde ahora brevemente esta cuestión.

Antes de explicar en qué se basa la educación para la sostenibilidad en sí, cabe definir el concepto de sostenibilidad o qué características debe tener un determinado sistema para que se considere sostenible.

En términos generales, podríamos decir que el adjetivo sostenibilidad expresa la cualidad de un sistema que puede perdurar en el tiempo. En este sentido, un sistema biológico será sostenible cuando se mantienen las condiciones para la vida y la reproducción de las especies. Por su parte, un sistema social lo será cuando sus transiciones a mejores condiciones de vida no supongan una ruptura brusca con valores sociales anteriores y que, además, conserve e impulse todos aquellos valores promovedores de lo social (Enríquez, et al., 2020). La sostenibilidad da una gran relevancia a la necesidad de asegurar una mejor calidad de vida para todos los seres humanos, en justicia y equidad y, a su vez, fomenta la vida dentro de los límites de los ecosistemas que mantienen la población (Burbano, 2014).

También cabe definir en este trabajo, lo que se considera desarrollo sostenible, ya que se trata de un concepto muy distinto al de sostenibilidad. La palabra desarrollo apunta directamente a un cambio. En este sentido, el desarrollo sostenible está vinculado con la calidad de vida de las personas que respeta los límites de la naturaleza, que ofrece respuesta a las necesidades económicas y sociales y favorece la equidad (Burbano, 2014). La Comisión de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo definió el desarrollo sostenible como el "desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las propias" (Gallopín, 2003, p. 23).

El desarrollo sostenible trata a grandes rasgos de las relaciones entre las personas y entre éstas y su medio ambiente. Está relacionado con los modelos de desarrollo social y económico donde el elemento humano es fundamental. Por ello, son las relaciones sociales y

económicas entre los pueblos y la relación de éstos con los recursos naturales lo que facilitará o entorpecerá el proceso hacia la sostenibilidad (Martínez, 2009). Los problemas del desarrollo en las sociedades resultan de la interacción que ocurre entre los problemas sociales, económicos y ambientales. La alternativa que surge para contrarrestarlos es el desarrollo sostenible, ya que antes que una meta a la que se llega es un proceso social que, por tanto, depende de los valores y las formas del comportamiento humano (Burbano, 2014).

Una vez explicados brevemente los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, a continuación, se presentan algunas de las características y elementos que engloba la educación para la sostenibilidad, también denominada educación para el desarrollo sostenible y/o educación sobre sostenibilidad (Burbano, 2014). La educación para la sostenibilidad tiene su origen en la UNESCO a inicios de la década de los 90 que es cuando se introduce el término. Su discurso, además, tiene sus raíces en la educación ambiental (Nay-Valero y Febres, 2019), esta se debe considerar como un proceso que posibilita que las personas comprendan sus relaciones con la naturaleza, a fin de generar comportamientos que valoren y respeten la naturaleza y que promuevan una mejor calidad de vida en el contexto del desarrollo sostenible (Burbano, 2014).

Dado que el desarrollo sostenible incluye el medio ambiente, la economía y la sociedad, se hace necesario que las personas tengan conocimientos básicos en ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, con el objetivo de lograr la comprensión de los principios que conforman el desarrollo sostenible. Por tanto, La educación es una condición imprescindible para avanzar hacia la sostenibilidad (Burbano (2014). Se considera una necesidad social inapelable y urgente para posibilitar la transición a sociedades más justas y sostenibles. Un enfoque ecopedagógico que proporcione a la ciudadanía la formación pertinente que les permita participar en la toma de decisiones y puesta en práctica de medidas fundamentales para avanzar en la creación de un presente y futuro sostenibles (Enríquez, et al., 2020).

La educación para la sostenibilidad se desarrolla desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y refleja la preocupación por una educación de alta calidad que ayude a las personas a comprender lo que pasa (saber), a sentirse parte de la sociedad en la que viven (saber ser) y a conocer cómo pueden participar en los procesos de desarrollo (saber hacer). Además, debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender (Martínez, 2009).

En definitiva, se precisa de una educación que proporcione una correcta percepción de la situación del mundo, profundice en las causas y, en especial, ayude a conocer las medidas necesarias para hacer frente a los graves problemas ambientales a los que nos enfrentamos y que facilite los cambios de comportamiento que permitan su puesta en práctica a fin de avanzar hacia la construcción de sociedades más sostenibles. Algunas de estas medidas son las siguientes. En primer lugar, adoptar estrategias de consumo responsable, que minimicen el actual ritmo de uso de todo tipo de recursos esenciales que está conduciendo a su progresivo agotamiento. En segundo lugar, reducir el ritmo de producción de residuos contaminantes que actualmente es más superior que la capacidad del planeta para digerirlos. Por otro lado, reconstruir el proceso de urbanización y transformar las ciudades en espacios saludables y sostenibles, evitando su crecimiento desordenado e impulsando su conexión con las zonas rurales y vegetación. Por último, revertir la rápida pérdida de biodiversidad provocada, en gran parte, por el crecimiento explosivo de la especie humana y sus actividades depredadoras (Vilches y Gil, 2020).

3. MARCO TEÓRICO

2.1. El ecofeminismo

Las condiciones ambientales y sociales que definen nuestro momento histórico, el siglo XXI, requieren que los movimientos del feminismo y el ecologismo asuman un papel fundamental en su impulso por mejorar las condiciones de vida de todas las personas y del planeta. Nos encontramos en una época en la que el colectivo de mujeres se ha propuesto superar las barreras que durante siglos han evitado su inclusión en el ámbito del trabajo asalariado, la cultura y la política. Por otra parte, cada vez se hace más evidente la gran insostenibilidad del modelo de desarrollo tecno-económico (Puleo, 2017) que se ha desarrollado sin tener en cuenta las bases materiales y relacionales que sostienen la vida y que se constituyó y se mantiene a través de la colonización de las mujeres, de los pueblos extranjeros y sus tierras y de la naturaleza (Herrero, 2015). Se caracteriza por un carácter destructivo que compromete el futuro de la humanidad, ejemplos de esto son el cambio climático, el aumento de las catástrofes naturales, la contaminación o las enfermedades causadas por los pesticidas.

A partir de esta problemática general, nace el movimiento del ecofeminismo, que se puede definir como un encuentro entre la ecología y el feminismo, un esfuerzo por abordar la

cuestión medioambiental desde las categorías de patriarcado, androcentrismo, cuidado, sexismo y género (Puleo, 2017). Herrero (2015), por su parte, define el ecofeminismo como “una corriente de pensamiento y un movimiento social que explora los encuentros y posibles sinergias entre ecologismo y feminismo” (p. 1).

Las diferentes corrientes ecofeministas buscan transformar las formas en que las personas nos relacionamos entre nosotras y con la naturaleza, sustituyendo las fórmulas de opresión, imposición y apropiación y superando las visiones antropocéntricas y androcéntricas (Pascual y Herrero, 2010).

Ahora bien, ¿de qué forma se interrelacionan el feminismo y el ecologismo? El patriarcado y la ciencia moderna han considerado a las mujeres y a la naturaleza como objetos de dominación. Las primeras han sido utilizadas para satisfacer las necesidades de la vida y su reproducción y la segunda ha sido contemplada como una fuente de recursos infinita para complacer a la humanidad (Castro, 2024).

Por otra parte, el feminismo ha visibilizado que una de las herramientas de legitimación del patriarcado ha sido la identificación de las mujeres con la naturaleza. Es precisamente de estas reflexiones en torno a las distancias establecidas entre las ideas de mujer y naturaleza, de donde surge en gran parte el ecofeminismo (Díaz, 2019).

Respecto a esta idea de la asociación de la mujer con la naturaleza, Puleo (2017) afirma que los conceptos de mujer y ecología no son necesariamente sinónimos, es decir, ser ecofeminista no implica considerar que las mujeres están de forma innata más ligadas a la naturaleza y a la vida en comparación con los hombres. Sin embargo, sí que es cierto el hecho de que a nivel estadístico e internacional las mujeres representan la mayoría en los movimientos ambientalistas y en la defensa de los animales, por el papel que ocupan en los trabajos del mantenimiento de la vida, pues son las responsables de alimentar y cuidar a sus familias.

Además, los conocimientos de las mujeres han demostrado tener más consonancia con el mantenimiento de la especie que los construidos y utilizados por la cultura patriarcal. Por ello, la sostenibilidad debería aprender de las mujeres, lo que implica rescatar la cultura del cuidado para que pueda servir de inspiración en una sociedad social y ecológicamente sostenible (Pascual y Herrero, 2010).

En esta misma línea, si el feminismo, como se ha mencionado anteriormente, ha denunciado la naturalización de la mujer como una manera de legitimar el patriarcado, el ecofeminismo plantea que la solución no consiste en desnaturalizar a las mujeres, sino en renaturalizar al hombre, una renaturalización que exige un cambio en la cultura que transforme en visible la ecodependencia para mujeres y hombres (Herrero, 2015).

El ecofeminismo señala que el problema del medioambiente debe ser uno de los intereses que se deben integrar en la agenda feminista, ya que luchar por la emancipación de las mujeres dentro de un mundo que se autodestruye poco a poco, resultaría contradictorio a la propia lucha. De esta forma, asegurar la continuidad de la vida en el planeta y el bienestar de los seres humanos requiere luchar contra la violencia del patriarcado y el sistema capitalista, batallas que se incluyen a su vez en la lucha feminista (Medina, 2012).

Así bien, ¿en qué momento aparece el concepto de ecofeminismo? Nace en la década de los 70, durante la segunda ola del feminismo, y se trata de un movimiento que observa una conexión entre la explotación de los recursos naturales y la opresión hacia las mujeres (Medina, 2012).

Al mismo tiempo, es importante destacar algunos de los principios que se ponen de relieve en la segunda ola del feminismo con los que coincide el ecofeminismo. La segunda ola se centra, especialmente, en reivindicaciones relacionadas con la sexualidad, el trabajo, la familia y el derecho al aborto. En relación con la sexualidad, a lo largo de los años 50 y 60 las mujeres comienzan a utilizar más métodos anticonceptivos como un factor de liberación individual, se trataba de difundir la idea del sexo como un placer y no una servidumbre encaminada exclusivamente a la reproducción (Sisinio, 2011). Esto se asemeja a las ideas del ecofeminismo constructivista, que se comentarán más adelante, que rechaza la idea de que las mujeres están relacionadas de manera biológica y espiritual con la naturaleza, atribuyendo dicha relación a una construcción social.

Por otra parte, es interesante mencionar algunas de las ideas que presenta Simone de Beauvoir en su obra "El Segundo Sexo" publicada en 1949, en las que analizaba cómo la civilización humana había construido un rol para la mujer que se caracterizaba por existir como "la otra", como el segundo sexo sometido a los deseos del varón (Sisinio, 2011). En este sentido, afirmaba que "la humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí, sino en relación con él; la mujer no tiene consideración de ser autónomo" (De Beauvoir, 2002, p. 50).

Esto último coincide con la idea del ecofeminismo que afirma el hecho de que la violación y explotación que sufre la naturaleza a diario es comparable con la que sufren las mujeres en la sociedad.

Según Herrero (2015), el ecofeminismo aparece por vez primera en 1974 junto a la publicación del libro "Feminismo o la muerte" de Françoise D'Eauboune, quien afirmaba que existía una fuerte relación entre la sobrepoblación, la destrucción de la naturaleza y la dominación masculina y que para salir de esta situación era necesario cuestionar la relación entre los sexos. Díaz (2019) señala que, aunque existen diversas variables dentro de esta corriente, todas ellas coinciden en una idea fundamental, que existe una relación entre la subordinación de las mujeres y la destrucción de la naturaleza.

Una vez explicados los elementos, características e ideas fundamentales de las que se compone el movimiento ecofeminista, a continuación, se presentarán algunos de los principales tipos de ecofeminismo que se han presentado a lo largo del tiempo.

Con el objetivo de simplificar las propuestas ecofeministas, Herrero (2015) propone dos corrientes: los ecofeminismos esencialistas y los ecofeminismos constructivistas. Algunos de los elementos e ideas que caracterizan a cada una de ellas son los siguientes.

En primer lugar, los ecofeminismos esencialistas o clásicos afirman que las mujeres, dada su capacidad de parir, están más cercanas a la naturaleza y tienden a conservarla. De esta forma, conceden una valoración superior a las mujeres a lo femenino y demandan una "feminidad salvaje" (Herrero, 2015).

Buscan revalorizar la experiencia de la maternidad, a través de una recuperación y reapropiación del discurso patriarcal tradicional que iguala naturaleza y mujeres. De esta forma, asumen la identificación con la naturaleza, otorgándole valores de superioridad y excelencia, (Díaz, 2019) pacifismo y naturaleza (Medina, 2012) y, por ende, aceptan la autoidentificación de los hombres con la cultura, aunque considerándola una forma de degeneración y decadencia, (Díaz, 2019) e identificándoles con la guerra, la destrucción y la violencia (Medina, 2012). Petra Kelly es una de las figuras que representan este tipo de ecofeminismo (Herrero, 2015), así como, la estadounidense Mary Dalg (Medina, 2012).

A este primer ecofeminismo esencialista, le siguieron otros propuestos principalmente desde el Sur Global. Algunos de estos consideraban a las mujeres portadoras del respeto hacia

la vida y acusaban al mal desarrollo occidental de provocar la pobreza de las mujeres, víctimas principales de la destrucción de la naturaleza. Algunas representantes de esta corriente son Vandana Shiva, María Mies e Ivonne Guevara (Herrero, 2015). Además, dentro de esta corriente el cuerpo femenino se equiparaba al cuerpo natural de la Madre Tierra. De esta forma, la violación que sufre la naturaleza diariamente se puede comparar con la que sufren millones de mujeres en todo el mundo (Medina, 2012).

Al ser rechazada esta teoría ecofeminista de revalorización de las mujeres y su identificación con la naturaleza, a partir de los años 90 aparece un nuevo planteamiento ecofeminista, el ecofeminismo constructivista, de la mano de la filósofa australiana Val Plumwood (Díaz, 2019). Este defiende que la relación entre mujeres y naturaleza es parte de una construcción social (Herrero, 2015), de forma que las identidades de hombre y mujer ya no se conciben como esencias opuestas, sino como construcciones sociales e históricas (Díaz, 2019). Las corrientes constructivistas, de este modo, tienen en cuenta el proceso histórico de construcción social de las identidades de género, a diferencia de los esencialistas. Además, reivindican que la racionalidad dominadora masculina ha sido construida históricamente desde el principio de la filosofía occidental en la Antigua Grecia. Por tanto, visibiliza la necesidad de superar el dualismo entre naturaleza y cultura, mujer y hombre, afectividad y racionalidad, materia y espíritu (Medina, 2012).

Así pues, “no son las características afectivas o cognitivas propias del sexo sino la interacción con el medio ambiente lo que favorece la conciencia ecológica de las mujeres” (Puleo, 2002, como se citó en Medina, 2012, p. 62).

En el apartado siguiente, se abordará la propuesta de la ética del cuidado que tiene una fuerte relación con el ecofeminismo en el sentido de que, como anteriormente se ha explicado, las mujeres han sido más ligadas a la naturaleza que los hombres por el hecho de que históricamente se les ha responsabilizado de los trabajos de cuidados, alimentación y mantenimiento de la vida de sus familias.

2.2. La ética del cuidado

Cuidar es mantener la vida asegurando la satisfacción de diversas necesidades vitales (Alvarado, 2004). Por su parte Solsona, et al. (2005), define el cuidado como “el conjunto de

actividades y experiencias humanas que realiza cualquier persona que se ocupa del bienestar de los otros y de ella misma” (p. 17).

A menudo el cuidado tiende a relacionarse con aquellas actividades que nuestra cultura denomina privadas, de forma que se asocia con el conocimiento doméstico y se relaciona con el bienestar de las personas. Precisa de sentimientos y prácticas provenientes de la experiencia histórica de las mujeres, los cuales han sido minusvalorados frente a otros considerados masculinos y superiores, como la conquista, la competencia y la dominación (Puleo, 2022). Cuidar no sólo implica cuidar al otro, sino también reconocer la relacionalidad e interdependencia humana (Brugère, 2022).

Históricamente las mujeres han sido relegadas al ámbito del hogar y al cuidado de la familia, lo que se traduciría en una proximidad mayor hacia la ética del cuidado (Medina, 2012). Por el contrario, los hombres no han incorporado al mismo nivel el cuidado de ellos mismos y de la infancia, ni las responsabilidades domésticas como responsabilidad social e individual, lo cual conduce a una gran carga de trabajo para las mujeres (Solsona, et al., 2005). De esta manera, el cuidado significa, además, poner en el foco una función atribuida históricamente a las mujeres, por considerarlas naturalmente predispuestas a esta, principalmente, a causa de la maternidad (Brugère, 2022).

La ética del cuidado tiene su origen en las investigaciones en Psicología para describir el desarrollo moral de las personas. Comienza con trabajos de autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, quienes excluyeron a las mujeres en sus estudios, por considerar que estas tenían menos desarrollo moral que los hombres. Ante estas teorías, en los años 80 diversas pensadoras iniciaron una crítica a esta jerarquización tradicional de la ética (Velasco, 2016), entre ellas Carol Gilligan (Alvarado, 2004), afirmando, de esta manera, que las habilidades relacionadas con el cuidado hacia los otros no tenían por qué ser formas inferiores de moralidad (Velasco, 2016).

Una ética del cuidado feminista implica reconocer el rol histórico de las mujeres en el trabajo de cuidados, las grandes desigualdades derivadas de ello y la importancia de cuidar a quienes cuidan. En definitiva, se trata de rehabilitar el cuidado otorgándole un lugar central dentro de la sociedad, así como reconocer que se trata de una tarea que concierne a todas las personas que viven en la sociedad y no en exclusiva a las mujeres (Brugère, 2022).

La vida y la actividad económica no serían posibles sin los bienes y servicios que proporciona el planeta y sin los trabajos de cuidados que realizan las mujeres, a las que se les responsabiliza de la reproducción social. Llamaremos trabajo de cuidados a todas aquellas tareas relacionadas con la reproducción humana, la crianza, la resolución de las necesidades básicas, la promoción de la salud, el apoyo emocional, la facilitación de la participación social, etc. Ejemplos de estas son cocinar, cuidar a las personas enfermas, hacer camas, ayudar a hacer los deberes, fregar los cacharros, parir, consolar, etc. (Pascual y Herrero, 2010).

Desde la Sociología con un enfoque feminista se ha intentado analizar el trabajo de cuidados con el fin de incluirlo en el concepto de trabajo que restrictivamente solo incluía al trabajo laboral de la esfera pública (Solsona, et al., 2005). En este sentido, el ecofeminismo propone la inclusión del cuidado en el ámbito público y conseguir su universalización (Velasco, 2016).

La ética del cuidado implica reconocer las diversas necesidades de los sujetos y, también, de la Tierra. Desde este enfoque la experiencia del cuidado de las mujeres nos permite encontrar elementos clave para incluir al análisis ecológico, tales como la interdependencia del ser humano y el medio ambiente, el cuidado de la naturaleza y la necesidad de cuidar nuestra relación con la Tierra (Castro, 2024). En este sentido, Velasco (2016) señala que el ecofeminismo permite establecer que la crisis ambiental es también un tema feminista y, por tanto, cualquier ética feminista que no tenga en cuenta las cuestiones de nuestra relación con la naturaleza estará incompleta. Por tanto, se dice que una ética que se desea ecofeminista debe generar teorías y prácticas igualitarias y respetuosas con todos los seres vivos.

En lo que respecta al ámbito educativo, en las aulas actuales se siguen perpetuando ideas propias del paradigma androcéntrico que considera que los seres humanos somos individuos autónomos y los contenidos que se incluyen en este tienen su origen en el conjunto de saberes que históricamente se consideraron necesarios para los hombres, es decir, se trata de un currículo dirigido al ámbito laboral y público y que rechaza todo aquello relacionado con lo femenino y lo doméstico. Por lo tanto, no se educa para convivir solidariamente con los demás y se dejan en un segundo plano los vínculos que nos unen al resto de personas y al mundo. Ante esto, la pedagogía del cuidado defiende la necesidad de introducir los saberes del cuidado en el currículum escolar, pues sostiene que los trabajos de cuidados son un bien público

y que de su desempeño depende la supervivencia y el bienestar de las personas y del planeta (Vázquez y López, 2011).

En el siguiente apartado se presentan las características y elementos principales que caracterizan al movimiento coeducativo nacido de la pedagogía feminista.

2.3. Pedagogía feminista y coeducación

La coeducación nace de la pedagogía feminista (Saldaña, 2018) y es un modelo de escuela que no solo apuesta por la igualdad en el acceso a la educación de niños y niñas, sino que, además, respeta y valora las aportaciones y experiencias tanto de niños como de niñas (Ballarín, 2001), lo cual se hace especialmente necesario teniendo presente que, en su mayor parte, el modelo de educación que se imparte en las escuelas actuales está centrado en los roles y visiones del mundo que tradicionalmente la sociedad ha atribuido a los hombres, mientras que se ignoran los roles y visiones del mundo considerados más propios de las mujeres (Abad, et al., 2002).

Se establece como una de las herramientas fundamentales para lograr la calidad y la igualdad en la enseñanza. Debido a que, por un lado, es imposible conseguir una educación integral y una formación en valores de ciudadanía y democracia si se continúan perpetuando situaciones de discriminación, exclusión o invisibilización hacia niñas y mujeres. Y, por otro lado, la igualdad es un principio ético y justo que favorece nuestro desarrollo personal y social (Monasterio, et al., 2011).

Ciocoletto, et al. (2020) define la coeducación como un paradigma que establece como elemento central la introducción de una perspectiva de género sobre la educación, así como el reconocimiento de la socialización de género como un aspecto clave dentro de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las identidades. Se concibe como una teoría y una metodología transversal, presente en cada espacio y tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no sólo en los contenidos, sino también en las formas, en los espacios físicos, en los objetivos educativos, etc. (Monasterio, et al, 2011).

Una educación que tenga en cuenta la perspectiva de género no busca negar las diferencias existentes entre mujeres y hombres sino permitir que sean estos quien decidan la forma en la que desean vivir, sus propios intereses, sus deseos y necesidades, sin establecer unos patrones previos que les limiten en su comportamiento como personas (Subirats y Tomé,

2007). Es decir, no se trata de educar a las niñas como si fueran niños, sino de ofrecer a niños y niñas una visión del mundo que cuente con las mujeres como ciudadanas, no como ciudadanos, más allá de los estereotipos de género (Saldaña, 2018). Por otra parte, pretende educar a una ciudadanía que vive de forma positiva la diversidad y lucha ante el sexismo y la violencia de género (Molinés, 2020).

Además, la relación educativa que pretende la coeducación es sincera, de confianza, respeto, cuidados y amor. Se busca recuperar lo simbólico del amor materno y ponerlo en el centro de la práctica educativa. De esta forma, las funciones que tradicionalmente eran ejercidas por las mujeres, los cuidados, que han sido menospreciadas e invisibilizadas en las sociedades, se recuperan y se establecen como imprescindibles en el proceso educativo (Monasterio, et al., 2011).

Ante las problemáticas y limitaciones de la escuela mixta que se resumen a continuación, la coeducación es considerada como una forma de avanzar hacia la mejora del sistema educativo y la educación de los niños y las niñas.

En primer lugar, a pesar de que facilitó a las alumnas el acceso a un currículo tradicionalmente reservado a los hombres, sus contenidos no fueron cambiados lo que fomentó que se siguieran valorando los saberes necesarios para la vida pública y excluyendo todos aquellos conocimientos considerados útiles para la vida privada, tradicionalmente relacionada con las mujeres (Graña, 2006).

En relación con lo anterior, lo que se ha tendido a hacer generalmente en la escuela mixta ha sido incluir a las niñas en el modelo escolar esencialmente masculino, es decir, no se ha establecido una fusión necesaria de modelos culturales (femenino y masculino), sino que los individuos que se consideran distintos, en este caso las niñas, son incluidas dentro de una cultura androcéntrica dominante (Subirats y Tomé, 2007).

En tercer lugar, la escuela mixta tal y como actualmente se concibe, es considerada bastante sexista, pues no asegura la desaparición del sexismo al no favorecer la igualdad real en las posibilidades de formación, promoción y desarrollo de las mujeres (Ballarín, 2001). En este sentido, el lenguaje que se utiliza, el currículo o la división interna de tareas continúan rigiéndose bajo un fuerte androcentrismo existente en la sociedad, el cual valora más las

prácticas y características tradicionalmente asignadas al modelo masculino que las otorgadas al modelo femenino (Subirats y Tomé, 2007).

Así bien, Subirats y Tomé (2007), plantean precisamente una serie de objetivos o retos que toda escuela que se desee coeducativa debería tener presentes.

1. Incluir a las niñas en el modelo cultural y educativo más valorado que se da en las escuelas, de manera que tengan la oportunidad de participar plenamente en los diversos saberes que la sociedad ofrece a los y las jóvenes.

2. Transformar el modelo cultural y educativo actual, reduciendo su androcentrismo, sobre todo, en sus elementos más problemáticos e incluyendo aspectos relacionados con la cultura de las mujeres, en especial, aquellos que tienden a disminuir el valor de la violencia y a fomentar las relaciones entre las personas y el mantenimiento y cuidado de la vida.

3. Posibilitar que las niñas sean más protagonistas en el contexto educativo y que las actitudes y valores genéricos que aún conservan sean más apreciados dentro del ámbito escolar.

4. Introducir a los niños en esta nueva cultura construida, dándoles la posibilidad de adquirir unos comportamientos y actitudes que, tradicionalmente, les han sido negados en los procesos de socialización más tradicionales.

En la escuela coeducativa, la comunidad escolar combate la existencia de la jerarquía del modelo masculino sobre el femenino y, además, el profesorado está dispuesto a intervenir con el fin de intentar corregir esta desigualdad, pues se presenta como transmisor de mensajes culturales (Saldaña, 2018).

Según Monasterio et al. (2011), coeducar supone acercarse a la educación con una mirada sensible a la diversidad humana. En este sentido, implica darse cuenta de la existencia de niños y niñas, identidades y personas diversas que presentan realidades distintas, que se han socializado de forma diferente y experimentan vivencias y aprendizajes en función de su singularidad. Además, supone reconocer las diferencias para poder valorarlas dentro de una sociedad en la que las personas puedan realizarse y desarrollarse de manera libre, así como para mitigar las desigualdades y conseguir una equidad en derechos y oportunidades.

En definitiva, la coeducación se establece como una filosofía de la educación que invita a revisar el currículum, la organización escolar, las políticas educativas, la cultura escolar, etc., con el fin de construir un modelo educativo que favorezca el acceso igualitario de los niños y niñas a un sistema educativo en el que se reconozcan y valoren sus aportaciones y experiencias, en el que se les de libertad para decidir la manera en la que desean vivir, sus intereses, deseos y necesidades, sin que se les impongan unos patrones previos que limiten su comportamiento como seres humanos, que reconozca y valore la diversidad y las diferencias de las personas, de forma que disminuyan las desigualdades y se consiga una equidad en derechos y oportunidades.

A continuación, se presenta la problemática del sexismo existente en los espacios educativos y, concretamente, en el patio escolar. Además, se pretende definir este último con el fin de promover la idea de este como espacio privilegiado de socialización entre el alumnado y, por ende, su relevancia dentro de los trabajos de investigación educativa.

2.4. El sexismo en los espacios educativos. El patio escolar

En la visión tradicional, la educación es considerada como un conjunto de actividades que realizan diferentes personas en un entorno neutro. Sin embargo, esta supuesta neutralidad de los espacios es un mito, pues se ha demostrado que la estructura física y organizativa de aulas y patios indica a los alumnos mediante un lenguaje material, sin palabras, quiénes son, qué lugar ocupan, qué se espera de ellos y cómo deben comportarse (Freire, 2020). De esta forma, la comprensión de las desigualdades de género existentes en la sociedad puede ser más completa si se considera el contexto espacial donde estas ocurren (Saldaña, 2018).

Los espacios se constituyen como el medio físico en el que tienen lugar las relaciones sociales entre los seres humanos (Molinés, 2020). La organización del espacio que las personas realizamos no es algo neutro ni inocente, sino que lo configura, le da atributos, lo hace excluyente o incluyente. Se utiliza, en definitiva, para tratar de mantener o transformar nuestras jerarquías sociales, el poder de unos grupos y los intentos de otros por alcanzarlo (Subirats y Tomé, 2007). En esta línea, Molinés (2020) indica que "las personas construyen los espacios y los espacios construyen a las personas" (p. 11), pues su diseño condiciona las formas que tenemos de vivir y convivir.

El espacio físico también puede darnos pistas sobre la importancia que cada estudiante tiene dentro del centro educativo, de su participación y la confianza que es depositada en cada uno de ellos o ellas (Monasterio, et al., 2011).

Además, se debe tener presente el hecho de que, a pesar del consenso explícito en materia de igualdad de oportunidades en la educación, aún hoy en día ciertos espacios educativos permanecen invariables desde hace décadas. Muchos centros educativos del estado español continúan con las mismas estructuras y organización espacial que hace más de cincuenta años (Saldaña, 2018), lo que provoca la reproducción de conductas estereotipadas en niños y niñas que no promueven la igualdad (Cantó y Ruiz, 2005). A este respecto, en una sociedad patriarcal como la nuestra (Saldaña, 2018), la mayoría de los espacios contienen un tipo de relaciones que manifiestan la existencia del poder de unos grupos y, por ende, la sumisión de otros.

Dentro del contexto escolar, los niños tienden a ser los protagonistas del espacio, lo ocupan, pretenden hacerlo propio, pues es el escenario donde tienen la necesidad de reproducir y afirmar su protagonismo ya existente en la sociedad. Por su parte, las niñas se conforman con aceptar la idea de que el espacio no les pertenece, que no es su escenario y lo usan simplemente para dirigirse de un punto a otro (Subirats y Tomé, 2007).

Es importante que las escuelas garanticen espacios seguros con el fin de que las personas que habitan en el centro educativo se sientan bien, tengan libertad de movimiento y no se sientan amenazados (Monasterio, et al., 2011).

Uno de los espacios educativos que más investigaciones está generando es el patio escolar. Artavia (2013) define el patio escolar o patio de recreo como aquel contexto espacio-temporal que concede la institución escolar para que el alumnado pueda compartir actividades lúdicas y recreativas, durante el desarrollo de un periodo denominado recreo. Actualmente, el recreo es considerado como una actividad recreativa que forma parte del espacio pedagógico que se desarrolla en la escuela y cuyo objetivo es otorgar al estudiantado el descanso necesario durante la jornada escolar, con el fin de conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo.

A pesar de que el patio educativo tiende a ser considerado por gran parte del profesorado como un espacio y un tiempo neutro, en el que los niños y las niñas se relacionan y toman

decisiones libres sobre qué hacer, se ha demostrado que este suele tener una fuerte carga de género, tanto en el espacio y la disposición como en las relaciones que se establecen y las actividades que se realizan (Ciocoletto, et al., 2020). En esta línea, el patio escolar se puede tomar como un espacio privilegiado para analizar las posibles situaciones de discriminación sexista y de desigualdad de género que se puedan dar en este (Saldaña, 2020). Esto es así por determinadas razones. A continuación, se expondrán algunas de ellas (Bonald, 1998).

En primer lugar, el patio de juegos es un espacio y un tiempo perteneciente en exclusividad al alumnado y en el que, en general, el profesorado presenta un bajo nivel de implicación (Subirats y Tomé, 2007), ejerciendo un papel secundario destinado a la "vigilancia" o el "control". Es decir, los niños y niñas disponen de libertad para elegir a qué desean jugar y cómo desean moverse por el espacio. El patio se considera entonces, un tiempo de descanso para el profesorado y un tiempo no lectivo (Subirats y Tomé (2007). Todo ello se traduce en que dentro del espacio del patio se desarrollan y producen relaciones e interacciones entre el estudiantado que están poco influenciadas por la intervención docente (Bonald, 1998) y, por tanto, se perciben de forma más clara la imposición de los roles sociales de la cultura a niños y niñas (Saldaña, 2018).

Es precisamente en los ámbitos con menos regulación pedagógica donde más se tienden a manifestar las relaciones sexistas, tanto por lo relativo a la participación voluntaria del alumnado, como en lo que respecta a las expectativas de género del profesorado (Subirats y Tomé, 2007). Así mismo, en el movimiento físico y en el juego cotidiano se tienden a reproducir roles de género, relaciones y jerarquías de poder, actitudes que promueven la definición de las culturas de género, etc. (Bonald, 1998).

Así pues, dentro del patio escolar se proyectan explícitamente dos principios educativos que se encuentran en la base de la desigualdad sexual en los centros docentes. Estos son la libertad individual de elección, es decir, el alumnado juega y actúa en función de sus propios intereses y preferencias y, por otra parte, la presencia de un modelo cultural dominante que, en este caso, favorece al modelo masculino. Esto último se puede argumentar teniendo en cuenta que, por ejemplo, se tiende a valorar más una actitud activa que pasiva dentro del juego, así como, un juego que requiere mayor habilidad física frente a otro que se base más en la cooperación o las expresiones de afectividad, etc. (Bonald, 1998).

Además, la mayoría de los centros educativos presentan una disposición de los espacios de juego muy androcéntrica y fútbol-centrista, es decir, estos están diseñados y construidos con el fin de dar respuesta a un arquetipo de alumnado concreto, en este caso, chico, con preferencia por el juego activo y gusto por el juego con pelota. Esta disposición del espacio supone ventajas para el alumnado (en su mayoría niños) que disfrutan ocasionalmente de los espacios centrales y con recursos, mientras que, por el contrario, supone inconvenientes como, por ejemplo, la dificultad para disfrutar de un cambio o adaptarse a nuevas situaciones (Molinés, 2020).

Por su parte, se pueden encontrar dentro del patio espacios en los que se realizan actividades relacionadas con el cuidado, las relaciones íntimas y la tranquilidad, es decir, aquellas más vinculadas con la ética de cuidados y las personas. Este tipo de actividades no gozan de estatus ni de valoración social y, por ello, suelen quedar relegadas a la periferia, disponer de poco espacio o poco cuidado. Estos espacios suelen estar ocupados en su mayor parte por niñas y por niños que no se ajustan a las normas de género (Ciocoletto, 2020).

Por otro lado, dentro de este espacio y tiempo educativo se manifiesta la multicausalidad del sexismo. En este sentido, existe desigualdad de sexo en el patio ya que no se da una distribución equitativa de los recursos y espacios entre niños y niñas (Bonaf, 1998). Los niños y las niñas ocupan el patio de la escuela en unas condiciones diseñadas previamente que limitan sus posibilidades de experiencia, relación y reconocimiento (Freire, 2020). Además de que la tipología de juegos que estos desarrollan presenta una clara marca de género, se les otorga un mayor valor institucional y social. Por ejemplo, el fútbol se presenta como un juego con mayor estatus que saltar a la comba (Subirats y Tomé, 2007), e incluyen actitudes y valores distintos que refuerzan la clasificación jerárquica entre el mundo femenino y el masculino.

A estas razones se puede añadir el factor edad como elemento organizador de los espacios de juego. Con la edad tiende a aumentar la segregación de los niños y las niñas en función del tipo de juego. Generalmente, los niños tienen un uso más extendido que las niñas (Ciocoletto, 2020). En los patios se reproduce el comportamiento territorial, de esta manera, los niños suelen ocupar siempre los mismos espacios llevando a cabo el mismo tipo de actividades impidiendo o dificultando que se desarrollen otros juegos en determinadas zonas del patio, normalmente, las zonas centrales, así como que esas zonas sean ocupadas por otros grupos (Saldaña, 2018).

En el interior del patio escolar las situaciones de discriminación se producen como consecuencia de la distribución sexista del espacio, de la jerarquía de juegos existente y de las actitudes de los niños y niñas (Bonaf, 1998). En lo que respecta a las diferentes características de cada tipo de juego, es importante destacar el hecho de que según sea este femenino o masculino, tiende a socializar a los niños y niñas en un tipo de relaciones determinadas que incluyen relaciones de poder o subordinación y valores muy distintos en cada caso, diferenciando, generalmente, unos juegos de tipo competitivo frente a otros más cooperativos (Subirats y Tomé, 2007).

Generalmente, las modalidades de juego que escogen los niños son más invasivas con las actividades del resto de personas y con los espacios adyacentes. Por su parte, las niñas tienden a desarrollar en mayor medida actividades estáticas y no invasivas tales como el juego simbólico, hablar o estar sentadas (Saldaña, 2018).

Una vez comentados algunos de los elementos y características en las relaciones e interacciones entre el alumnado que se dan en el patio escolar y que promueven las desigualdades de género en este espacio, a continuación, se definirán aquellos principios que todo patio escolar que se desee coeducativo e inclusivo debería tener presentes.

2.4.1. El patio escolar coeducativo e inclusivo

Molinés (2020) define los patios coeducativos e inclusivos como espacios diseñados intencionalmente, pensados de forma colectiva y que promueven relaciones igualitarias. Son espacios en los que las actividades, roles y dinámicas habituales no promueven los estereotipos y mandatos de género y donde se trata de promover el uso compartido de los espacios, recursos y actividades entre el alumnado de distinto género, edad, origen y capacidad.

Por otro lado, Ciocchetto (2020) los define como aquellos espacios que promueven relaciones igualitarias y buscan romper con las jerarquías sociales establecidas incluyendo la mirada y la práctica feminista e interseccional. Espacios que presentan una diversidad de opciones, tanto en lo relativo a lo material y a las actividades, como en la configuración y uso del espacio y que, dado su carácter pedagógico, no están desvinculados de lo que acontece en el interior de las aulas y se viven como un continuo con el horario lectivo.

Por su parte Bonal (1998) plantea una serie de cambios que se podrían realizar en los patios de los centros educativos si se busca la construcción de patios más coeducativos e inclusivos. A continuación, se presentan algunos de ellos.

1. Negociar con el alumnado la posible introducción de juegos más colectivos, en los que puedan jugar todos independientemente de su género, etnia, capacidad, etc. Juegos como, por ejemplo, "el pilla-pilla" o "el pañuelo".
2. Organizar asambleas en los que se dé la oportunidad al estudiantado de aportar ideas sobre cómo les gustaría que fuese su patio de juegos.
3. Proporcionar diversidad de materiales con el fin de cubrir todas las necesidades, gustos, preferencias, etc., de todos los niños y niñas.
4. Modificar la estructura del espacio mediante la introducción de instalaciones y objetos como ruedas, bancos, fuentes, etc.
5. Organizar de forma colectiva juegos más coeducativos en los que tanto chicos como chicas estén en igualdad de condiciones y oportunidades, tales como, por ejemplo, el ajedrez.
6. Intentar que la valoración del alumnado hacia los juegos que tradicionalmente se han asignado al género femenino, sea más positiva y que ambos sexos consideren estos juegos como más atractivos. Por ejemplo, con la organización de un campeonato de gomas, recurrimos a valores del grupo dominante (los niños), en este caso, la competitividad, para hacer posible la introducción del juego del grupo dominado (las niñas). También se podrían realizar campeonatos que valoren la cooperación frente a la competición.

Así mismo, si se desea un patio en el que predomine la convivencia, sin importar el sexo, la edad, la orientación sexual, las capacidades y la expresión del género, sería necesario repensar los espacios y realizar una intervención, preferiblemente con la participación y la colaboración del alumnado y las familias, que promueva dichos tipos de relaciones. Ahora bien ¿qué criterios se deberían tener en cuenta a la hora de distribuir el espacio de los patios escolares? Molinés (2020) plantea una serie de criterios.

1. Diversidad: ofrecer elementos y espacios diversos asegurará que la atención a las diferencias individuales tenga más protagonismo que las diferencias de género. Además, posibilitará un desarrollo competencial positivo en el que todas las destrezas y habilidades tengan la misma valoración. Se debe tener en cuenta que el alumnado puede presentar

diversidad funcional, motórica o de otros tipos. Por ello, será necesario garantizar opciones de juegos y espacios que incluyan a todas las personas. Por ejemplo, jugar al ajedrez, bailar, escuchar música, leer, etc.

2. Flexibilidad: puesto que la disponibilidad del terreno está limitada, se deberá pensar en la versatilidad de los diferentes espacios e infraestructuras del patio. Así bien, una grada en el patio, por ejemplo, puede servir como escenario, para dar educación física, para realizar tertulias, etc.

3. Interrelación: una adecuada relación entre todas las zonas de juego evita que se establezcan jerarquías o que se mantengan privilegios de algunos miembros. Por ejemplo, la zona habilitada para jugar al fútbol puede situarse en un espacio central donde impida el paso a otras zonas o puede situarse en un espacio más periférico del patio de forma que no dificulte el acceso.

4. Confort: los espacios y las diferentes zonas que se propongan en el patio deberán ser seguras y cómodas para todo el alumnado. De manera que cualquier persona pueda disfrutarlas sin impedimentos o peligros. Hay que tener presente que los espacios no son propiedad de un determinado tipo de alumnado que tenga que dar permiso a otro para poder usar los juegos o materiales.

5. Representatividad: se debe dar la posibilidad a todos los miembros de la comunidad educativa de aportar ideas, recursos y realizar sugerencias de cómo se imaginan el patio ideal. En este sentido, el cambio en el patio puede favorecer una pérdida de privilegios de cara al alumnado que, hasta el momento, se ha considerado más representante de los intereses globales.

Además, Ciocoletto (2020) manifiesta la idea de que para transformar un patio coeducativo debe existir un equilibrio entre tres áreas, tanto a nivel físico como a nivel de uso, actividades y relaciones.

1. Tranquilidad e intimidad: espacios que permitan llevar a cabo diferentes actividades con tranquilidad, sin interferencias con otras, en donde se pueda jugar y hablar manteniendo un ritmo tranquilo. Este área, además, permite dar valor a los juegos y las acciones que tradicionalmente se han vinculado a los roles femeninos estereotipados, es decir, actividades más calmadas, el cuidado y las relaciones basadas en la cooperación más que en la competitividad.

2. Movimiento y psicomotricidad: incluye todos los espacios que permiten diversos tipos de movimiento y no solo los de tipo expansivo o actividades físicas más competitivas, como el fútbol o el baloncesto, relacionadas tradicionalmente con los roles masculinos estereotipados.

3. Experimentación y contacto con la naturaleza: espacios que favorezcan el contacto directo con la naturaleza y fomenten la experimentación. Esta área promueve la diversidad en el espacio y permite el desarrollo de otro tipo de juegos.

En el siguiente apartado se pretende promover la necesidad de acercar a los niños y niñas a la naturaleza en su patio escolar, además, se presentarán algunos atributos que deberían estar presentes en un patio escolar coeducativo, inclusivo y sostenible y, por ende, respetuoso con el medio ambiente.

2.4.2. El patio escolar como espacio natural

Es un hecho que nuestra población es cada vez más urbana, la mayoría de las personas viven en ciudades en las que predominan espacios constituidos por cemento y asfalto, los niños y niñas juegan menos al aire libre en comparación con las generaciones del pasado y tienden a pasar más horas frente al televisor y/u otras pantallas. Esta situación está provocando un alejamiento de la naturaleza en nuestras sociedades, lo que también se traduce en un desconocimiento y desvaloración de ésta (Torres-Porras, et al., 2016).

Este distanciamiento de la naturaleza, además, podría provocar distintas dolencias frecuentes en la sociedad actual como la depresión, el estrés, el déficit de atención-hiperactividad o la ansiedad. Por el contrario, se ha demostrado que el contacto con la naturaleza es positivo en el desarrollo de los niños y niñas, reduciendo los niveles de estrés, favoreciendo la capacidad de concentración, etc. (Torres-Porras, et al., 2016). Por otra parte, los entornos naturales favorecen la recuperación del bienestar en comparación con los entornos urbanos, asimismo, estar cerca de la naturaleza aporta beneficios restauradores tanto a niños como a adultos (Cols y Fernández, 2019).

Además, el juego en la naturaleza de los niños y niñas se relaciona con la probabilidad de desarrollar comportamientos proambientales cuando son adultos, ya que se afirma que simplemente el hecho de pasar tiempo al aire libre puede ayudar al respeto hacia la naturaleza

en estos (Torres-Porras, et al., 2016) y el cuidado del medio ambiente para la supervivencia, felicidad y salud de todas las personas (Vásquez, 2022).

En el ámbito educativo, se ha evidenciado que el aprendizaje en espacios exteriores aporta grandes beneficios que la escuela no debería eludir (Lladós, 2018). Martínez, et al. (2018) presenta el concepto de "Educación al Aire Libre", como un tipo de aprendizaje que fomenta el contacto directo con el medio ambiente y que se define como una herramienta muy poderosa y estimulante para el aprendizaje del alumnado. Algunas ventajas de este tipo de aprendizaje son las siguientes.

En primer lugar, aumenta la motivación del estudiantado por el aprendizaje al cambiar el contexto al que está acostumbrando y rompiendo, de esta forma, con la monotonía diaria. Por otra parte, dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía, las visitas al propio territorio a través de excursiones ofrecen al alumnado una posibilidad de comprensión mayor que la que puede alcanzar a través de otro tipo de recursos educativos, además, promueven la creación de un espíritu crítico, responsable y participativo en el estudiantado.

Pese a estas evidencias, la mayor parte de los patios en las escuelas se basan en una concepción tradicional de la educación, es decir, un espacio para el recreo y desahogo en el que el fútbol y los conflictos son protagonistas. Se trata, en su mayoría, de espacios planos, con cemento en grandes cantidades, plástico y caucho, un mínimo de tierra y árboles, monótonos, con pocas zonas de sombra y escasas oportunidades para la experimentación y el juego creativo (Cols y Fernández, 2019). No se considera el patio como un recurso más para aprender, un espacio para explorar, experimentar y descubrir con diversas oportunidades, en el que se valora el aprendizaje derivado del contacto con el medio natural, el juego libre, el contacto con otros seres vivos y su hábitat (Vásquez, 2022).

Por otro lado, son numerosas las propuestas y proyectos que se están llevando a cabo en las escuelas para mejorar estos espacios exteriores. Por ejemplo, en Cataluña se está hablando sobre todo de repensar los patios escolares para ofrecer entornos de aprendizaje más naturales o renaturalizar estos espacios (Lladós, 2018). Otro ejemplo de esto es la iniciativa puesta en marcha por el colectivo sevillano Escuelas de Calor formado por asociaciones de familias de alumnado de diversos colegios que llevaron a cabo protestas con el fin de pedir que se climatizen las aulas para que los niños y niñas no sufran por las altas temperaturas (EFE, 2017). También es interesante señalar el proyecto "Red de patios inclusivos y sostenibles",

llevado a cabo por la asociación Pandora Mirabilia en colaboración con PEZ Arquitectos y Col·lectiu Punt 6. Este último proyecto tenía el objetivo de potenciar la accesibilidad, la sostenibilidad ambiental y la participación de toda la comunidad educativa en el diseño de los patios escolares desde una perspectiva inclusiva, coeducativa y sostenible (García, 2017).

Al mismo tiempo, se hace difícil resumir el concepto de renaturalización de patios escolares, pues son diversos los elementos e iniciativas que lo envuelven. Sin embargo, se pueden presentar diferentes características que ofrecen distintos autores.

Freire (2016) señala que abrir el patio a la naturaleza es algo más que sencillamente decorarlo con plantas y juegos. Requiere introducirse en una profunda reflexión sobre la manera en que habitamos los espacios escolares, organizamos los tiempos, acompañamos al alumnado en sus procesos de desarrollo y valoramos sus aprendizajes. Además, implica dejar atrás la dicotomía juego-aprendizaje y ocio-trabajo con el fin de reconocer la importancia del bienestar, el juego, el placer, la autonomía, la espontaneidad y la globalidad en el desarrollo infantil.

En este sentido, Cols y Fernández (2019) exponen algunas propuestas que se deberían considerar en el desarrollo de entornos naturalizados e inclusivos.

1. Crear zonas respetando la diversidad donde los niños, niñas y personas adultas se sientan seguros y puedan desarrollar su autonomía.
2. Desarrollar diferentes ambientes, tales como, huerto, jardín, desniveles, bosque, cabañas, rincones, zonas de juego, de relax, de lectura, de observación, etc.
3. Utilizar vegetación para distribuir el espacio y reducir la velocidad y el ruido, crear y diversificar recorridos que permitan escoger y respetar ritmos distintos, moderar el viento y crear sombra.
4. Promover un tipo de educación física y deporte al aire libre en un entorno naturalizado, ofreciendo la posibilidad a una gran diversidad de propuestas más allá de los deportes predominantes.
5. Posibilitar la integración de la pista deportiva, protegiendo a través de redes o muros vegetales el juego tranquilo que se esté desarrollando en el resto de espacio exterior.

Por su parte, Lladós (2018) lo define como un entorno que hace que los niños y niñas se sientan libres, pues la naturaleza acoge a todo el mundo indistintamente, sin realizar juicios,

permitiendo que el alumnado sea lo que quiere ser y ofreciendo oportunidades a las diferentes capacidades e intereses. Debe ser un lugar de encuentro donde se pueda disfrutar de la naturaleza y de la infancia, "un pequeño paraíso para aprender a recibir lo que la vida nos regala en cada momento" (Freire, 2016, p. 18).

4. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE TRANSFORMACIÓN Y NATURALIZACIÓN A NIVEL DE CENTRO Y PATIO ESCOLAR EN DOS CENTROS EDUCATIVOS

4.1. Objetivos

Esta investigación tiene el objetivo general de analizar el proyecto de transformación y naturalización del patio escolar que se está realizando en dos centros educativos de Cantabria con la intención de visibilizar la necesidad de construir patios más coeducativos, inclusivos y sostenibles y su importancia y beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del alumnado. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la apariencia actual de los dos patios escolares y las necesidades que ha percibido la comunidad educativa de los centros y que han motivado la transformación y naturalización de estos.
2. Visibilizar las posibles prácticas e interacciones entre el alumnado que perpetúan relaciones basadas en la desigualdad, discriminación y segregación.
3. Estudiar los diferentes cambios y propuestas que se pretenden llevar a cabo en los patios escolares, así como los beneficios que estos cambios puedan conllevar para la comunidad educativa.

4.2. Metodología de investigación

Esta investigación se inspira en el enfoque cualitativo de investigación en educación. Tal y como afirman Hernández y Mendoza (2018), la investigación cualitativa está enfocada en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes dentro de su ambiente natural y en relación con el contexto. En este sentido, esta investigación pretende conocer en profundidad la experiencia de dos procesos de transformación del patio escolar, en el marco del proyecto SCN, que se están llevando a cabo en dos colegios, así como explorar las necesidades de la comunidad educativa que motivaron el inicio de dichos procesos.

Además, es necesario destacar que la metodología cualitativa presenta como rasgo esencial el análisis de diferentes y diversas perspectivas (Flick, 2012), lo cual está presente en esta investigación pues se recogen pluralidad de voces y visiones de los miembros de la comunidad educativa de los dos centros escolares. Por otra parte, la investigación cualitativa

implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, es decir, que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales (en este caso, centros educativos), tratando de interpretar los fenómenos según los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln 2012).

4.2.1. Técnicas de recogida de datos

Se utilizaron cuatro técnicas distintas con el fin de recoger los datos e informaciones necesarias para la investigación, análisis de la documentación de los proyectos de naturalización de los patios escolares de los centros educativos (el presentado al concurso de naturalización de escuelas por los colegios y el proyecto constructivo final elaborado por los técnicos del ayuntamiento), entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa del centro, observación directa del patio escolar, y mapeo de los patios escolares de los centros educativos. A continuación, se explican más profundamente cada una de estas técnicas.

- Técnica 1. Análisis documentación

Los centros educativos cuentan con documentación institucional relacionada con su proyecto de transformación y naturalización de patios y que presentaron al concurso de naturalización de patios escolares organizado por Santander Capital Natural. Asimismo, también se revisó el proyecto constructivo final de los patios escolares de los centros educativos que elaboraron los técnicos del ayuntamiento en base al documento inicial presentado por los colegios anteriormente mencionado.¹

Esta documentación fue revisada y analizada con el fin de recoger datos e información sobre el estado actual del centro escolar, los principales objetivos del proyecto y las propuestas y modificaciones que se pretenden realizar.

La recogida de estos datos tiene la finalidad de familiarizarse con los proyectos que se desean desarrollar antes de llevar a cabo las técnicas de recogida de datos posteriores (entrevistas, observación y mapeo).

¹ Los documentos institucionales del proyecto de naturalización de patios escolares de los centros educativos fueron compartidos por Blanca Serrano García.

- Técnica 2. Entrevistas

Hernández y Mendoza (2018) definen las entrevistas como una reunión dedicada a conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados). Por su parte, Kvale (2011) las define como una forma específica de conversación en la que se produce conocimiento a través de la interacción entre un entrevistador y un entrevistado.

Se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se caracterizan por estar basadas en una guía de preguntas y el entrevistador, libremente, puede introducir preguntas adicionales con el fin de precisar conceptos u obtener más información. Es decir, el investigador cuenta con una guía de preguntas, sin embargo, existe flexibilidad en la forma y el momento en el que se formulan dichas preguntas, así como la manera en la que el entrevistado puede responderlas (Edwards y Holland, 2013).

El entrevistador debe tener la capacidad de crear un entorno donde el entrevistado se sienta libre y seguro de hablar de acontecimientos privados para un posterior uso público (Kvale, 2011). Además, en este tipo de entrevistas se ofrece mayor espacio a los entrevistados para que puedan responder tomándose su tiempo, en comparación con las entrevistas estructuradas (Edwards y Holland, 2013).

Con relación a la recogida de datos en los centros, en el centro 1 se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a tres miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, claustro de profesorado y familias) con el fin de poder recoger las diversas opiniones, aportaciones e ideas relativas al proyecto de transformación y naturalización a nivel de centro y patio escolar. Concretamente, se entrevistó al director del centro (en adelante, entrevista Director Centro 1: "DC1"), como representante del equipo directivo, a una maestra (en adelante, entrevista Profesora Centro 1: "PC1"), representante del claustro de profesorado y a una madre (en adelante, entrevista Madre Centro 1: "MC1"), que representó a las familias de la comunidad educativa.

Para ello, se utilizaron dos guiones distintos que se adaptaron a las características de las personas entrevistadas, uno para el equipo directivo y el claustro de profesorado (ANEXO 1) y otro para las familias (ANEXO 2).

Al igual que en el caso anterior, en el centro 2 se desarrollaron tres entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa. En concreto, se entrevistó al jefe de estudios (en adelante, entrevista Jefe de Estudios Centro 2: "JFC2"), a un profesor (en adelante, entrevista Profesor Centro 2: "PC2") y a una madre (en adelante, entrevista Madre Centro 2: "MC2").

Para ello, se partió de los guiones que anteriormente se habían realizado, llevando a cabo ciertos cambios e introduciendo nuevas preguntas a fin de adaptarse al nuevo contexto escolar de análisis. De esta forma, se utilizó un guion para el equipo directivo (ANEXO 3) y el claustro de profesorado y otro para las familias (ANEXO 4).

- Técnica 3. Observación

Hernández, et al. (2014) señala el hecho de que en la investigación cualitativa la observación no se limita al sentido de la vista, sino que utiliza todos los sentidos. Flick (2012) afirma que a la hora de observar se integran, además de las percepciones visuales, las basadas en la audición, el tacto y el olfato.

En este sentido, Hernández, et al. (2014) presenta diversos objetivos claves de la observación cualitativa. En primer lugar, analizar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, estudiando sus significados y a los actores que la generan. Por otro lado, comprender procesos, relaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los acontecimientos que suceden con el paso del tiempo y los patrones que se desarrollan. En tercer lugar, identificar problemas sociales. Por último, generar hipótesis de cara a futuros estudios.

La observación que se ha realizado en esta investigación es directa, pues el observador está físicamente presente en el espacio que observa y no participante, ya que el observador se mantiene lo más distante posible del entorno que se estudia (Angrosino, 2012) y no realiza intervenciones ni interactúa en el espacio (Flick, 2012). Esta observación ha proporcionado información y datos sobre la realidad en lo relativo a la convivencia, los juegos, conflictos, etc., del alumnado en el patio escolar.

En el centro 1, la observación directa del patio se realizó a lo largo de una semana lectiva (de lunes a viernes) durante el tiempo que el centro educativo dedica al recreo del

alumnado (media hora). Así, la observación se realizó en la semana del 10 al 14 de junio de 2024.

El centro educativo organiza el recreo en dos tiempos, el primero para el alumnado perteneciente a la etapa de educación infantil (de 10:30 a 11:00 horas) y el segundo dirigido al alumnado de la etapa de educación primaria (de 11:00 a 11:30 horas). Se tomó la decisión de observar únicamente el tiempo de recreo correspondiente al alumnado de los tres ciclos de educación primaria, por ser esta etapa la más conocida por la investigadora dado sus estudios previos en el grado en magisterio de educación primaria y por centrar la investigación en ella.

Para facilitar la observación del patio, se elaboró una plantilla de observación ²(ANEXO 5) en la que se dividió el patio en cuatro zonas y se recogieron diferentes elementos, ideas y experiencias relevantes relativas a las interacciones y relaciones del alumnado en el recreo.

Por otro lado, el centro educativo cuenta con dos porches, uno para educación infantil y otro para educación primaria. Este último tiene diferentes instalaciones y espacios de juego en los que el alumnado dispone de diferentes materiales, juguetes, etc. Dado que en el primer día de observación se percibió que bastantes niños y niñas pasaban parte de su tiempo de recreo dentro de este espacio, se vio la necesidad de crear otra plantilla de observación (ANEXO 6) con la que poder recoger las diferentes dinámicas y actividades que ocurrieran en él.

En el caso del centro 2, puesto que cuenta con dos patios escolares en los que se distribuye al alumnado de la etapa de educación primaria, uno para los cursos de 1º, 2º y 3º y otro para los cursos de 4º, 5º y 6º, se tomó la decisión de realizar dos observaciones durante dos semanas para facilitar la recogida de datos en los dos patios. Así pues, la observación del primer patio (de 1º, 2º y 3º), se realizó durante la semana del 11 al 15 de noviembre de 2024. Por su parte, la observación del segundo patio (de 4º, 5º y 6º), se realizó durante la semana del 18 al 22 de noviembre de 2024. Asimismo, cada sesión de observación tuvo una duración de

² Las plantillas de observación utilizadas en los dos centros educativos son de elaboración propia y están basadas en otras plantillas de observación originariamente en catalán usadas en colegios de Barcelona, que fueron compartidas por Blanca Serrano García.

media hora, siguiendo el horario establecido para el recreo en el centro educativo (de 11:45 a 12:15 horas).

Para facilitar la observación en ambos patios se utilizaron plantillas de observación, una para el primer patio (ANEXO 7) y otra para el segundo patio (ANEXO 8).

- Técnica 4. Mapeo

López (2018) define la cartografía social como una metodología participativa y colaborativa entre todos los actores que fomenta la reflexión colectiva en el proceso de la investigación educativa, generando el trazado en lo territorial de las potencialidades, necesidades y otros elementos de interés para la comunidad educativa. En este sentido, se considera un instrumento en el que los actores sociales pueden expresar en libertad todas sus ideas e impresiones de la realidad social-educativa. Permite visibilizar preocupaciones o necesidades de forma visual y recoger los datos de manera gráfica ayudando al proceso de investigación.

Para la recogida de datos del alumnado en este trabajo se desarrolló una técnica de mapeo que tuvo el objetivo de recoger y analizar información y datos sobre las opiniones y experiencias del alumnado en relación con el patio escolar de su centro educativo y se basó en una dinámica que requirió de los siguientes materiales: un mapa dibujado (en tamaño grande) del patio escolar del centro educativo y diversos gomets o pegatinas de distintos colores y formas:

- Gomets de tres formas para representar el género con el que cada estudiante se identifica: cuadrado- niñas; círculo- niños; triángulo- otros.
- Gomets de tres colores para cada pregunta planteada al alumnado: rojo, amarillo, verde.

La dinámica comenzó organizando al alumnado del grupo-clase en forma de círculo (podían estar de pie o sentados) y se colocó el mapa del patio escolar previamente dibujado en el centro de dicho círculo. Se pidió al alumnado que revisara el mapa durante unos minutos (5 minutos aproximadamente) con el fin de que fuese capaz de reconocer todos los espacios, objetos, etc. de su patio que se representaban en este dibujo y para que, si fuese preciso,

plantearan posibles dudas que el mapa les generara. Una vez todos habían comprendido el mapa, comenzó la actividad.

En primer lugar, se pidió al alumnado que eligiese un grupo de gomets (había determinados grupos de gomets diferenciados por forma y color, por ejemplo, gomets rojos y cuadrados), según cómo se identifica: niño (círculo), niña (cuadrado), otros (triángulo).

Una vez todos tenían sus gomets, se comenzó a realizar las preguntas:

1. Pega un gomet verde en el espacio del patio que más te guste o dónde pasas más tiempo y explica el motivo y las actividades o juegos que realizas en este.
2. Pega un gomet rojo en el espacio del patio que menos te guste o dónde pasas menos tiempo y explica el motivo.
3. Pega dos gomets amarillos en los espacios del patio que cambiarías y explica qué te gustaría añadir o quitar de estos.

El alumnado fue saliendo a pegar los gomets en las zonas del mapa de uno en uno y explicó los motivos por los que lo hizo. Todo el proceso fue grabado en audio con el fin de recoger las informaciones y datos que cada niño o niña otorgó de manera más efectiva. Se mantuvo el anonimato del alumnado participante en la dinámica. Esta técnica se ha pensó para profundizar en la información que el propio centro educativo ya había recogido sobre los usos que los niños y niñas hacen del patio.

En el centro 1 se desarrolló un mapa que representara el patio escolar (ANEXO 9). Esta técnica estuvo dirigida a un grupo-clase de cada ciclo del centro educativo (un grupo-clase representante del primer ciclo, un grupo-clase representante del segundo ciclo y un grupo-clase representante del tercer ciclo de Educación Primaria). El grupo se eligió según criterios del equipo docente del colegio.

En el centro 2, dado que este cuenta con dos patios escolares para la etapa de educación primaria en los que se distribuyen los distintos cursos de esta, la técnica estuvo dirigida a dos grupos de alumnos y alumnas representantes de cada patio escolar. Estos grupos estuvieron compuestos de la siguiente manera.

- Grupo 1 (patio escolar de 1º, 2º y 3º de E.P): formado por 18 estudiantes, de los cuales 6 son de 1º curso (3 niños y 3 niñas); 6 de 2º curso (3 niños y 3 niñas); 6 son de 3º curso (3 niños y 3 niñas).
- Grupo 2 (patio escolar de 4º, 5º y 6º de E.P): formado por 18 estudiantes, de los cuales 6 son de 4º curso (3 niños y 3 niñas); 6 son de 5º curso (3 niños y 3 niñas); 6 son de 6º curso (3 niños y 3 niñas).

De esta forma, para llevar a cabo la dinámica se requerirá de dos mapas que representen los dos patios escolares (ANEXO 10).

Tabla 1

Resumen técnicas de recogida de datos

Análisis documentación N = 4	
Descripción	Uso en la investigación
Análisis de la documentación sobre el proyecto de transformación y naturalización aportada por los centros educativos	Familiarizarse con los proyectos que se desean analizar antes de llevar a cabo otras técnicas de recogida de datos
Entrevistas N = 6	
Descripción	Uso en la investigación
Entrevistas semiestructuradas a tres miembros de la comunidad educativa de cada centro escolar	Recoger las diferentes opiniones, aportaciones e ideas relacionadas con el proyecto de transformación y naturalización a nivel de centro y patio escolar
Observación N = 15	
Descripción	Uso en la investigación
Observación directa del alumnado en el patio escolar	Reunir las distintas actividades, dinámicas e interacciones que ocurren en el tiempo de patio entre el alumnado
Mapeo N = 5	

Descripción	Uso en la investigación
Dinámica participativa, colaborativa y comunicativa con el alumnado a través del uso de mapeo	Recoger la forma en la que el alumnado vive y experimenta el patio escolar mediante la representación visual de este.

4.3. Aspectos éticos

A continuación, se presentan los aspectos éticos que se han tenido en cuenta en el desarrollo del proceso de esta investigación.

En primer lugar, debido a que esta investigación educativa conlleva la participación de seres humanos, se han tenido presentes las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria. Por ello, antes de comenzar con la recogida de datos, se llevó a cabo el Autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFMs y tesis (ANEXO 11) y se obtuvo una puntuación de 100 puntos, lo que significa que no existía la necesidad de enviar una solicitud para una evaluación directa por parte de alguno de los comités de ética de la UC: Comité de Ética de Proyectos de Investigación o Comité de Bioética.

Por otro lado, antes de comenzar con las técnicas de recogida de datos correspondientes, se envió a cada uno de los participantes una hoja informativa junto con su consentimiento informado (ANEXO 12), con el fin de que estos estuvieran al corriente de la naturaleza de la investigación en la que iban a participar, el tipo de participación requerido y el uso que se dará a los resultados (exclusivamente académico), el derecho a su participación voluntaria y el anonimato y privacidad, entre otras cuestiones.

En tercer lugar, entre los participantes de esta investigación se encuentran menores de edad (el alumnado de los centros educativos), por ello, también se realizó una hoja de autorización a las familias del alumnado (ANEXO 13) con el fin de que estas conocieran las características de la dinámica en la que iban a participar sus hijos e hijas, así como el anonimato y la grabación de la voz de los niños y niñas con el objetivo de facilitar el posterior análisis de los datos e informaciones recogidas.

4.4. Descripción del contexto

Este trabajo de investigación se ha realizado en dos centros educativos situados en la comunidad autónoma de Cantabria, concretamente, en Santander.

Centro educativo 1

Se trata de un centro público que ofrece enseñanzas educativas en las etapas de educación infantil y educación primaria, contando con un aula por cada curso académico, lo que le otorga un carácter bastante familiar puesto que la mayor parte de la comunidad educativa se conoce. Además, la ratio de alumnado por grupo clase es baja, lo que posibilita que la enseñanza sea más cercana y adaptada a cada estudiante.

El centro educativo, además, ha realizado proyectos interesantes que le diferencian de otros centros de su entorno, como Centinelas de un parque cercano al centro educativo y el proyecto intergeneracional con las personas mayores de un barrio del entorno del colegio.

Es importante destacar que el centro educativo se sitúa cerca de un espacio natural bastante privilegiado que es utilizado por este para realizar diferentes actividades y dinámicas, lo que promueve el contacto y acercamiento del alumnado con la naturaleza.

En lo relativo al patio escolar, zona en la que se centra esta investigación, se trata de un espacio bastante amplio que permite que un gran número de alumnos y alumnas puedan jugar y relacionarse. Cuenta con una serie de instalaciones y zonas que se mencionan a continuación.

- 3 pistas de fútbol con dos porterías en cada una de ellas.
- 1 pista de baloncesto con dos canastas.
- Polideportivo.
- 1 corralito dirigido en especial al alumnado de Educación Infantil, cercado por vallas y con un suelo de goma que protege a los niños y niñas de los daños ante posibles caídas.
- Huerto escolar.
- Espacio de juegos tradicionales pintados sobre el suelo, en concreto, el juego conocido como "la pita".
- Gradas.
- Dos porches cubiertos, uno para educación infantil y otro para educación primaria.

A continuación, se presentan una serie de fotografías para facilitar la comprensión del contexto descrito.

Imagen 1

Vista general del patio escolar



Imagen 2

Pistas de fútbol y porterías



Imagen 3

Pista de baloncesto y canastas



Imagen 4

Corralito



Imagen 5

Huerto escolar



Imagen 6

Espacio de juegos tradicionales pintados en el suelo



Imagen 7

Gradas



Imagen 8

Vista general del porche de Educación Primaria



Centro educativo 2

Se trata de un centro de educación pública con enseñanzas en infantil y primaria ubicado en la ciudad de Santander. Es un centro pequeño que cuenta con una sola línea que permite grupos de alumnado más reducidos, lo que le dota de un carácter bastante familiar y favorece una enseñanza mucho más individualizada. Alumnado y familias, en general,

establecen relaciones y vínculos estrechos entre sí, lo que también ocurre entre las familias y el personal del centro educativo.

Es preciso comentar el hecho de que el estado actual del centro, previo al proceso de transformación y naturalización, es bastante afortunado pues cuenta con una gran presencia de naturaleza, tanto en el exterior como en su propio recinto, lo que el centro aprovecha para realizar diferentes actividades que se incluyen en su proyecto curricular. Además, se destaca la labor que ejerce el centro educativo con el alumnado, en especial, sobre el medioambiente, concienciando a este en su respeto y cuidado a través de diferentes actividades y el amplio programa de Educación Ambiental con el que cuenta.

En lo que se refiere al patio escolar, el colegio cuenta con tres patios escolares, uno para la etapa de educación infantil y dos para educación primaria. Un primer patio en el que se agrupa el alumnado de 1º a 3º de primaria y otro patio que es utilizado por el estudiantado de 4º a 6º de primaria.

A continuación, se describen los aspectos más relevantes de los dos patios de educación primaria, objeto de análisis en esta investigación. El patio del alumnado de 1º a 3º de primaria, es un espacio bastante amplio, que puede albergar a un gran número de niños y niñas, en el que destaca el hormigón por encima de la naturaleza. Las instalaciones con las que cuenta son las siguientes:

- Una pista de juegos de hormigón con un circuito de educación vial.
- Gradas.
- Pequeñas zonas naturales con diferentes especies de árboles, arbustos y otras plantas.

A continuación, se presentan una serie de fotografías para facilitar la comprensión de este espacio.

Imagen 9

Vista general del patio escolar desde la puerta de acceso



Imagen 10

Vista general del patio escolar desde la puerta principal del edificio



Imagen 11

Gradas



Imagen 12

Zonas naturales con diferentes plantas, árboles y arbustos





Por su parte, el patio de 4° a 6° de primaria cuenta con las siguientes instalaciones:

- Una pista de fútbol con dos porterías que ocupa el espacio central del patio.
- Algunos árboles, arbustos y otras plantas que rodean el recinto.
- Una pequeña zona de jardín cerca de la calle.
- Huerto escolar.

A continuación, se presentan diferentes fotografías del contexto descrito.

Imagen 13

Pista de fútbol con porterías



Imagen 14

Diferentes zonas de árboles, arbustos y otras plantas



Imagen 15

Zona de jardín cerca de la puerta trasera



Imagen 16

Huerto escolar



4.5. Participantes

Centro 1

La investigación pretende analizar los puntos de vista e ideas sobre el proyecto de naturalización y transformación del patio de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por ello, se ha contado con la participación en esta investigación de miembros del equipo directivo, concretamente, el director del centro, el claustro de profesorado con una maestra como representante de este, las familias con la participación de una madre y, alumnado de la etapa de educación primaria, en total se han recogido datos de 55 niños y niñas de los diferentes ciclos y cursos académicos.

A continuación, se describen los colectivos participantes.

En el caso de las familias, se contó con la participación de una madre de dos alumnos del centro educativo, uno en la etapa de 5º de educación primaria y el otro en 2º de educación infantil. Esta pertenece al AMPA del centro educativo desde el primer año escolar de su hijo mayor, es decir, aproximadamente 9 años y a la junta directiva del mismo desde hace 4 años. Asimismo, lleva 2 años ejerciendo un cargo específico en esta.

En representación del claustro de profesorado participó una maestra del área de Educación Artística que ejerce su docencia en educación infantil y educación primaria. Lleva trabajando en el centro 3 años y, en el pasado, ha ejercido su labor como maestra en otros 4 centros en Cantabria y como profesora visitante durante 4 años en un centro educativo de Denver (Colorado).

Por último, participó, representando al equipo directivo, el director del centro educativo. Como director, tiene la labor de liderar pedagógicamente el centro, además de procurar una estructura (espacios, tiempos, materiales, recursos, etc.) que favorezca la labor del resto del personal del colegio. Asimismo, ejerce como maestro especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), atendiendo al alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo con el fin de promover que su desempeño escolar y social sea el mejor posible. Por otra parte, este lleva trabajando en el centro 13 años y, anteriormente, ha ejercido su labor en otros centros educativos públicos de diferentes localidades de la comunidad de Cantabria. También trabajó durante 5 años en un centro educativo concertado de Cantabria.

Centro 2

Al igual que en el caso anterior, se ha contado con la participación de miembros de toda la comunidad educativa. Así, ha participado un miembro del equipo directivo, en concreto el jefe de estudios, del claustro de profesorado se ha contado con un maestro como representante de este. De las familias, ha participado una madre y del alumnado de las diferentes etapas de

educación primaria, se ha contado con la participación de 36 alumnos y alumnas de los distintos ciclos de la etapa.

A continuación, se presentan algunos datos e informaciones relevantes sobre los diferentes participantes.

El jefe de estudios lleva trabajando 9 años en el centro educativo, desde el año 2015. Es un maestro que tiene una amplia trayectoria profesional en diferentes centros educativos, incluidos centros rurales.

Por otra parte, el maestro participante lleva trabajando 2 años en el centro educativo y ejerciendo su labor como maestro en general desde el año 2001 en diferentes centros educativos. Cuenta con la especialidad de educación física e imparte enseñanza en el segundo ciclo de infantil con niños y niñas de 5 años y en los tres ciclos de educación primaria. Además, es responsable de tecnología o Dinamizador de Transformación Digital (DTD), como actualmente se denomina.

En cuanto a la madre, pertenece a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas (AMPA) y a la junta directiva de esta, ejerciendo como presidenta de la asociación. Lleva 9 años siendo parte de las familias del centro educativo y tiene dos hijos, uno en la etapa de 5º de educación primaria y otro en 3º de infantil, con 5 años.

4.6. Análisis de datos

Para analizar los datos recogidos utilizando las cuatro técnicas mencionadas anteriormente (entrevistas, observaciones, análisis de documentos y mapeo), se ha realizado una codificación, que consiste en un proceso dinámico cuyo propósito es vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías basados en alguna propiedad o elemento común con el fin de contribuir al desarrollo de conceptos teóricos (Hemilse, 2011).

Para ello, se ha creado un instrumento siguiendo un proceso inductivo-deductivo, es decir, el sistema inicial de categorías y códigos creado a partir de la revisión teórica fue modificándose en función del análisis de los datos recogidos. El instrumento se compone de cinco categorías organizadas en tres momentos del proceso de transformación de los patios escolares (pasado, antes de la redacción del proyecto de renaturalización; presente, situación actual en la que se encuentra el patio escolar; futuro, aquellas expectativas que la comunidad

educativa posee de la transformación del patio escolar) cada una con sus respectivos códigos asignados (ANEXO 14).

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de análisis de datos recogidos en los dos centros educativos. Estos datos aparecerán organizados según las categorías y códigos establecidos en el instrumento que se ha mencionado anteriormente, a su vez clasificados en tres momentos del proceso de renaturalización y transformación de los patios escolares (pasado, presente y futuro).

5.1. Centro 1

Pasado

1. Antecedentes

1.1. Historia y evolución del patio escolar

El patio escolar de este centro fue construido hace más de cuarenta años y su estructura y organización espacial no han evolucionado de manera significativa a excepción de pequeñas modificaciones como la incorporación de un huerto escolar, de diferentes dibujos en el suelo, pequeñas mejoras en las gradas y verjas o la creación de nuevos ambientes para el juego en los porches. Por ello, se encuentra bastante envejecido y deteriorado.

A estas pequeñas modificaciones también es necesario añadir las transformaciones en el espacio de los porches (uno para educación infantil y otro para educación primaria), que el alumnado puede utilizar en el tiempo de patio. Esta transformación introdujo más opciones y alternativas de juego y materiales para el alumnado, además de mejorar las relaciones entre los niños y niñas: "con el tema de los porches, como hay más opciones se mezclan más, pero en un patio enorme vacío, sin ningún tipo de opción de jugar, o tienes una pelota o das vueltas, las opciones son más reducidas" (entrevista MC1); "el porche también ha sufrido una renovación total y ofrece un montón de juegos de mesa, juguetes, tiene una zona de biblioteca, tiene un domo pequeño donde leen y juegan, mesas y sillas para almorzar tranquilamente" (entrevista PC1).

1.2. Usos del patio escolar

El patio escolar de este colegio ha sido y es utilizado de diversas formas aparte del tiempo destinado al recreo del alumnado. Algunos de estos usos son los siguientes.

En primer lugar, se utiliza como espacio de reunión para todos los miembros de la comunidad educativa, de las familias cuando traen a sus hijos e hijas al centro y cuando los recogen, tanto en el horario lectivo, como en las actividades extraescolares.

Por otra parte, también es utilizado para algunas sesiones del área de Educación Física y otras actividades de aula que pueden ser llevadas al patio, así como para actividades educativas puntuales:

“Se hacen más actividades, por ejemplo, hace poco se hizo un circuito de educación vial. Ese día todo el alumnado vino con casco y con monopatines o bicicletas y utilizamos el patio para hacer un circuito con sus carreteras, sus rotondas y todas las señalizaciones necesarias (...) también hemos hecho un cross (...) coreografías grupales de todo el centro...” (Entrevista PC1).

Además, el espacio del patio también es utilizado fuera de la jornada lectiva por personas ajenas al centro, tales como los entrenamientos de ciertos equipos deportivos.

1.3. Origen del proyecto de renaturalización

El proyecto de renaturalización y transformación del patio escolar de este centro educativo comienza hace dos años, en el momento en el que dos docentes miembros del equipo directivo transmiten al director su impresión negativa respecto al patio, lo que concluye en la necesidad de renovar los espacios escolares en general, tanto interiores como exteriores. De esta forma, se puede observar cómo el equipo docente estableció una relación entre el espacio interior y exterior del centro educativo, valorándose ambos como poderosos recursos educativos para el desarrollo del alumnado.

En medio de este proceso de transformación global del centro y patio escolar, conocen, participan y ganan el concurso de fondos europeos de naturalización de patios organizado por Santander Capital Natural, lo que da paso al proyecto de renaturalización de patios que se incorpora a la transformación ya comenzada.

Presente

2. Juegos que realiza el alumnado en el patio

2.1. Tipos

En cuanto a los tipos de juegos que niños y niñas realizan en el patio escolar es importante destacar que nos encontramos en un patio bastante “futbolcentrista” en el que, por la forma en la que está diseñado y organizado, con las pistas de fútbol ocupando el centro del patio (“cambiar las pistas de fútbol por algo que se pueda utilizar más porque ya hay tres y

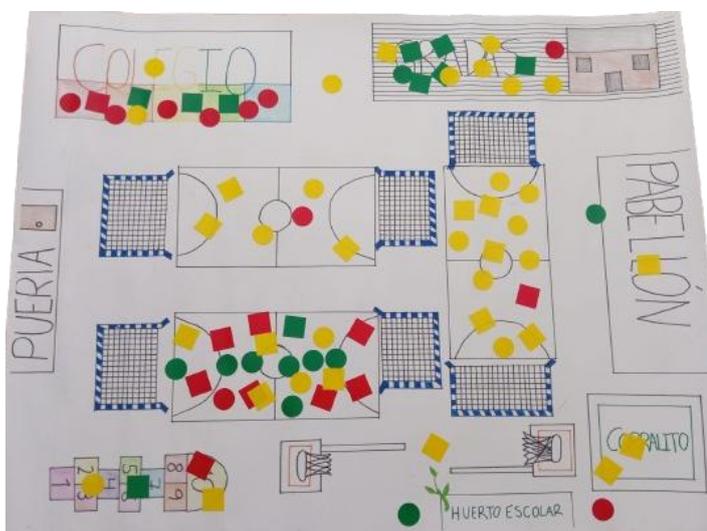
también tendrían que jugar a otra cosa que no sea sólo fútbol”, niña de tercer ciclo), favorece a un tipo de alumnado que prefiere el juego más activo y con pelota: “no hay espacio y casi todo el patio es fútbol” (niña de segundo ciclo); “a los que no nos gusta el fútbol nos tenemos que poner por las esquinas, en las gradas, y entonces yo lo quitaría [las pistas de fútbol] y pondría sitio para sentarnos y poder pasar el rato” (niña de segundo ciclo).

En este sentido, el fútbol se presenta como el juego principal entre el alumnado en el tiempo de recreo, sobre todo en el caso de los niños (“allí no pinto nada con ellos jugando (...) cada vez que juego me la pasan, pero cuando me la pasan no sé qué hacer, así que me quedo ahí paralizada”, niña de segundo ciclo). Esto es así, exceptuando algún caso minoritario de niñas que se animan a unirse a este juego, dejando en un segundo plano otros tipos de juegos y actividades que tiende a realizar el alumnado que no le gusta el fútbol: “una amplia mayoría del alumnado elige el fútbol (...) también hay niños y niñas que se sientan en las gradas, toman el almuerzo y hablan (...) a veces juegan a la comba o la goma, pero menos” (entrevista PC1).

Respecto a esto, en la siguiente figura, que representa los resultados obtenidos de la técnica de mapeo realizada con el alumnado de segundo ciclo de educación primaria, se puede observar claramente cómo los niños (gomets verdes en forma de círculo) de este ciclo prefieren pasar su tiempo de patio jugando al fútbol en la pista dedicada a este deporte. Mientras que en el caso de las niñas (gomets verdes en forma de cuadrado), sólo una de ellas se anima a jugar al fútbol en las pistas. Además, se percibe una tendencia generalizada de las niñas de no gustarles pasar tiempo jugando al fútbol (gomets rojos en forma de cuadrado).

Imagen 17

Resultados técnica mapeo segundo ciclo de educación primaria



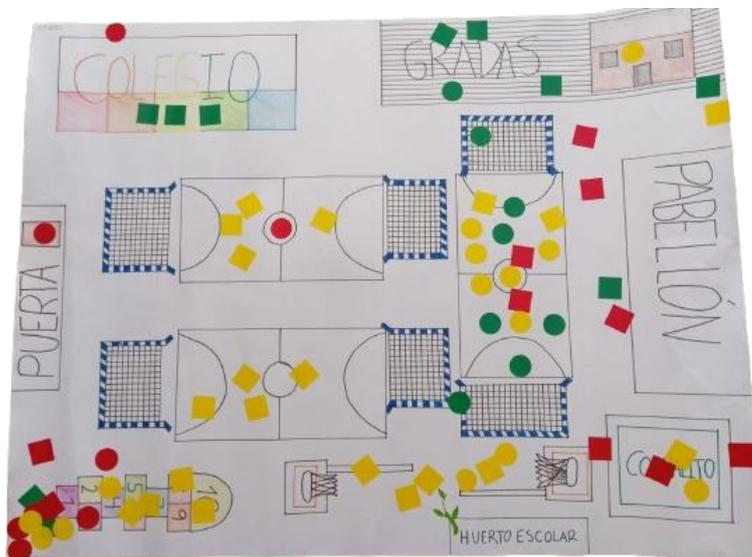
Ante esta situación, el centro educativo introdujo modificaciones respecto a los tiempos que el alumnado puede jugar al fútbol en el patio escolar, previas al proyecto de transformación con el fin de dejar paso a otros juegos alternativos a este.

“Este año se decidió en claustro que el martes fuese día sin fútbol, pero con balón y los jueves directamente sin balón. Se propuso realizar patios dinámicos en los que el alumnado de sexto se encargara de proponer diferentes actividades alternativas al juego de balón. Entonces, por ejemplo, en el aula de música, todos los jueves hay un taller de baile. Algunos niños y niñas de sexto se encargan de hacer bailes y enseñarles diferentes coreografías. También hay cine en la biblioteca, ajedrez, taller de manualidades...” (Entrevista PC1).

Por otra parte, el alumnado también puede optar por pasar su tiempo de patio en el porche, donde suele haber más niñas que niños, realizando diferentes actividades más tranquilas y estáticas: “muchas niñas, niñas, sobre todo, les gusta sentarse en unas sillas y en unos sofás que tenemos y entonces, bueno, juegan a cromos, juegan a intercambiar papeles, realizan juegos más sociales, diría yo, gustan mucho de sentarse a compartir” (entrevista DC1).

Imagen 18

Resultados técnica mapeo tercer ciclo de educación primaria



En la imagen anterior, que corresponde a los resultados de la técnica de mapeo realizada con el grupo de tercer ciclo de educación primaria, se puede observar cómo una mayoría de niñas de este ciclo (gomets verdes en forma de cuadrado), prefiere pasar su tiempo de patio en el porche y en las gradas, realizando actividades más tranquilas y estáticas, como hablar con sus compañeras y tomar el almuerzo (“allí [gradas] como, estoy con mis amigas y hablamos”; “hablar con mis amigas, resolvemos conflictos (...) cuando yo me he enfado con una

compañera, pues allí [gradas] lo hablamos”; “nos sentamos en las mesas para almorzar y hablar” [porche]).

2.2. Dinámicas de segregación y diferenciación

Los juegos y actividades que se realizan en el patio a veces pueden excluir a parte del alumnado. En este sentido, en este apartado se presentan las dinámicas de discriminación o segregación que se han descrito y que tienen diferentes causas.

En primer lugar, entre los distintos tipos de juegos y actividades que realiza el alumnado en el patio se han percibido diferentes situaciones que se producen debido a las diferencias entre los géneros, es decir, entre los niños y niñas. Entre estas situaciones, lo que más destaca es la falta de presencia de las niñas en los patios jugando al fútbol. Esta situación supone una tendencia a la separación de géneros y una segregación hacia uno de los géneros, en este caso, el femenino, en el sentido de que el patio se caracteriza por tener el fútbol como juego principal, lo cual también se agrava por la estructura y organización del patio y la falta de opciones de juego.

“Lógicamente, la mayoría juega al fútbol, si son niños. Las chicas a la mayoría no les gusta el fútbol, entonces ya empiezas a dividir, a separar chicos y chicas, no hay integración entre unos juegos y otros (...) mi hijo mayor los días de fútbol, juega al fútbol y el resto aprovecha a estar con las chicas (...) si hubiera todos los días fútbol no le daría pie a relacionarse con las chicas que son menos futboleras (entrevista MC1).

En este sentido, mientras que los niños tienden a elegir en el patio juegos y actividades más activas y dinámicas como puede ser el fútbol, las niñas muestran actitudes más pasivas, optando por la interacción social, hablando con sus compañeros y compañeras, sobre todo en los cursos del tercer ciclo. También se ocupan en juegos y actividades que se consideran típicamente femeninos, ejemplos de ellos son saltar a la comba, bailar, etc.

Respecto a esto, es relevante destacar el hecho de que en el caso de las niñas sí que existía cierta predisposición por algunas de ellas para unirse al juego más típicamente masculino, como en el caso del fútbol. Sin embargo, en los niños no se observó que estos valorasen ni se animaran a jugar a juegos tradicionalmente más femeninos, como saltar a la comba o juegos tradicionales como “la pita”, salvo algunos niños (minoritarios) que en ocasiones se unían a grupos de niñas para jugar, probablemente a causa de su rechazo hacia el fútbol o porque preferían dedicar su tiempo de patio a realizar otros tipos de juegos y actividades.

Por otro lado, en cuanto al alumnado con necesidades educativas, se observan ciertas dificultades para integrarse en los juegos que se realizan en el patio, debido a que las características de estos no se adaptan a las necesidades e intereses de este alumnado. Además, teniendo en cuenta que el fútbol es el deporte principal en el patio, no sería el juego más inclusivo para el alumnado, por ejemplo, con discapacidad motora si se diese este caso en este centro educativo: "en nuestro centro actualmente no contamos con alumnado con dificultades motoras, pero si lo hubiera, probablemente el fútbol no sería la actividad más inclusiva y como te decía, es el juego más predominante" (entrevista PC1).

Por último, también se da una separación por edades, sobre todo cuando el alumnado juega al fútbol en el patio escolar: "veo que en los diferentes talleres de los patios dinámicos se juntan alumnos de diferentes edades. En cambio, cuando juegan al futbol, como hay tres pistas, juegan por ciclos" (entrevista PC1). Sin embargo, tal y como se expresa en la cita, el alumnado tiende a juntarse más sin importar la edad cuando se les ofrecen opciones o alternativas de juego, como es el caso de los patios dinámicos en los que se fomentan juegos y actividades más allá de los juegos con pelota.

Imagen 19

Separación por ciclos en las pistas de fútbol



Como se observa en la figura anterior, el alumnado que elige pasar su tiempo de patio jugando al fútbol en las pistas (sobre todo niños, gomets verdes en forma de círculo), tiende a distribuirse en estas según el ciclo de educación primaria al que pertenezca. De esta forma, los niños, sin ser conscientes, establecen una organización por edades en el uso de las pistas de fútbol disponibles en el patio escolar (una pista para el primer ciclo, otra para el segundo ciclo y otra para el tercer ciclo): "[sitio del patio dónde pasas menos tiempo] en el campo [de fútbol] de primero y segundo porque me caen mal" (niño de tercer ciclo).

3. Necesidades

3.1. Recursos

En cuanto a las necesidades que los miembros de la comunidad educativa de este centro perciben en relación con los recursos materiales e infraestructuras, se podría decir que el proyecto de transformación del centro y patio escolar comienza con la necesidad de mejorar los espacios, una necesidad percibida por miembros del equipo directivo, ya que se considera que el espacio marca las dinámicas de juego. Es importante tener presente esta última idea, ya que se está apelando a la importancia del espacio en lo relativo a cómo se desarrollan las dinámicas, relaciones e interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa en los centros escolares. La forma en la que se diseñan los espacios condiciona la manera en la que las personas viven y conviven en estos.

Por otro lado, las familias y, en especial, el alumnado, habían estado demandando desde hace bastante tiempo una mejora del patio escolar, ya que consideraban que era “un patio muy degradado, muy viejo, muy antiguo” (entrevista DC1) y que tenía una pista que estaba muy deteriorada.

Además, ciertas zonas del patio no son frecuentadas por el alumnado por el hecho de que no ofrecen opciones de juego: “hay zonas del patio que no se utilizaban porque no ofrecían ninguna opción de juego” (entrevista PC1); “porque casi no lo usa nadie solo se sientan por el muro que hay aquí” [zona de juegos tradicionales pintados en el suelo, “la pita”] (niño de segundo ciclo); “porque sólo se utiliza los martes y jueves” [canastas de baloncesto] (niña de tercer ciclo).

3.2. Convivencia

La principal causa de conflictos y que afecta a la convivencia entre el alumnado en el patio escolar de este centro es el fútbol. Algunas de las causas de dichos conflictos por el fútbol son las siguientes.

Por un lado, la competitividad que genera entre el alumnado y, por otro lado, la falta de capacidad del alumnado para gestionar los problemas que este juego crea: “no es el fútbol en sí mismo sino cómo gestionan los problemas que está generando el fútbol” (entrevista DC1); “mi hijo le ha dado por el fútbol en estos últimos años y trae muchos conflictos, porque no los saben gestionar, quieren jugar como profesionales y no lo son” (entrevista MC1). Además, los conflictos ocasionados por el fútbol también se relacionan con las caídas que este ocasiona, en

este caso, el conflicto se intenta resolver entre los propios niños y con la ayuda de los adultos (observación patio 14-06-2024).

En este sentido, la comunidad educativa percibe que en los dos días a la semana que el colegio ha establecido como días sin balón en el patio, el nivel de ruido, de conflicto y de accidentes se han visto reducidos.

Además, se pone de relieve la idea de que a causa de los problemas que genera el fútbol fue necesario establecer la limitación a tres días a la semana (que se ha mencionado anteriormente) así como el establecimiento de una propuesta de patios dinamizados con más alternativas de juego además del juego con pelota: "ahora mismo la mayor parte del tiempo se dedica al fútbol, y eso está limitado a tres días a la semana, para evitar conflictos" (entrevista MC1); "se propuso realizar patios dinámicos en los que el alumnado de sexto se encargara de proponer diferentes actividades alternativas al juego de balón, concretamente, el fútbol ya que era el que más conflictos ocasionaba" (entrevista PC1).

Así bien, se observó que esta propuesta de dinamización de patios en general es bastante positiva, ya que al introducir diversas "estaciones", cada niño y niña puede elegir libremente lo que quiere hacer. Sin embargo, sí que se percibió cómo el fútbol seguía prevaleciendo en el patio, en algunas ocasiones, por encima de otros juegos y actividades, ya que en algunos momentos, cuando el profesorado no estaba pendiente, el alumnado tendía a jugar al fútbol, sobre todo los niños. Por otra parte, hay que destacar el hecho de que, al haber otras "estaciones" en las aulas (baile y cine fórum) se observaron menos niños y niñas en el patio, siendo los niños la mayoría en este espacio (observación patio 13-06-2024).

3.3. Bienestar

Respecto a las necesidades relacionadas con el bienestar y la salud de los miembros de la comunidad educativa con relación al patio escolar actual de este centro, se destacan las siguientes.

En primer lugar, se describe el patio como un espacio peligroso e inseguro para el alumnado, debido especialmente al estado de su pavimento que provoca caídas habituales causando heridas y daños en los niños y niñas: "un patio en bastante mal estado con muchas piedrecitas que cuando se caen los niños se les meten en la piel, causando quemaduras, heridas difíciles de limpiar y desinfectar" (entrevista MC1). En este sentido, durante la técnica de mapeo con el alumnado, por lo menos un estudiante de cada ciclo señaló la necesidad de cambiar la pista de fútbol cercana al pabellón, a causa del mal estado de su pavimento y, en

consecuencia, las heridas que genera al caerse jugando: “no me gusta nada porque hay muchas piedras y cada vez que me caigo ahí se me clava una para dentro” (niña primer ciclo); “porque el suelo de ese campo, si te caes te haces mucho daño” (niña segundo ciclo); “porque está lleno de piedritas y cada vez que nos caemos nos hacemos mucho daño” (niña tercer ciclo). Además, en la siguiente imagen se observa, como una demanda generalizada, la necesidad de cambiar esta pista entre el alumnado de los diferentes ciclos (tanto niños como niñas, gomets amarillos en forma de círculo y cuadrado).

Imagen 20

Necesidad del alumnado acerca del cambio de la pista de fútbol



Señalar también que, a causa de la falta de vegetación y naturaleza, el patio es un espacio abierto con falta de sombras en las que el alumnado tiene dificultades para estar en los días más calurosos, lo cual limita mucho la estancia en este, no sólo del alumnado sino de todos los miembros de la comunidad educativa.

4. Participación

4.1. De la comunidad educativa (alumnado, familias, equipo directivo y claustro de profesorado)

El proyecto de transformación y naturalización del patio del centro escolar contó con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Respecto a la participación del alumnado, se llevó a cabo una dinámica en la que en un mapa del patio escolar el alumnado plasmaba aquellas modificaciones y propuestas que introducirían en su patio escolar soñado. Por otra parte, se realizaron diferentes cuestionarios y entrevistas al alumnado para que se tuviesen en cuenta en el proyecto las necesidades y demandas de estos en torno a su patio escolar.

En este sentido, el centro educativo se describe como una institución abierta a la participación de toda la comunidad educativa, en la que las familias participan activamente según sus posibilidades. Por tanto, la participación de las familias en el proyecto de renaturalización también ha sido significativa: “todo lo que sea mejorar yo creo que es un colegio que está muy abierto a que la gente participe y los padres ayudan en lo que pueden o el tiempo les deje” (entrevista MC1).

En primer lugar, a través del taller de radio escolar con el que cuenta el centro educativo, se solicitó a las familias que, mediante mensajes de audio, proporcionasen ideas y propuestas relativas a la mejora del patio escolar de sus hijos e hijas. Además, las familias han colaborado en las diferentes transformaciones que se han ido realizando en el centro, previas al proyecto de renaturalización, tales como pintar las paredes del pabellón y las gradas.

Por otro lado, el equipo directivo y el claustro de profesorado han tenido un papel fundamental en la construcción del proyecto de transformación del centro en general (se llevó a cabo una transformación de los espacios educativos interiores y exteriores) y del patio en particular trabajando de manera conjunta.

El equipo directivo se presenta como dinamizador principal del proyecto, es decir, quien inicia el proceso de transformación. En el caso del claustro de profesorado, una vez que la idea se implanta en el centro educativo, participa ofreciendo una perspectiva más pedagógica al proyecto: “se va ampliando a todo el claustro que ha querido hacerlo, que de forma libre se ha incorporado, aportando ideas, aportando razones pedagógicas, dándole un diseño pedagógico a todo lo que estábamos haciendo” (entrevista DC1).

Además, el claustro de profesorado participa, tanto en el proceso de transformación del interior del centro educativo (aulas y pasillos), donde ejerce una labor clave, como en la transformación del exterior (patio escolar): “se pintaron las gradas y las verjas del porche (...) para estos cambios el colegio tuvo ayuda del propio profesorado del centro” (entrevista MC1).

4.2. Agentes externos

El concurso y proyecto de naturalización del patio escolar es sostenido por diferentes entidades que son externas al centro escolar: “Ayuntamiento de Santander, Seo BirdLife y Santander Capital Natural que son un poco los dinamizadores del concurso y luego del proyecto” (entrevista DC1).

Entre estas entidades se destaca la participación de Seo BirdLife quien proporcionó a la comunidad educativa su ayuda y guía en el proceso, ofreciendo formación a los profesionales del centro escolar para que fuesen capaces de integrar en su proyecto de transformación con un carácter más pedagógico, una perspectiva de naturalización:

“Seo BirdLife ha venido con nosotros a darnos ideas que están plasmadas en el propio proyecto porque al final para nosotros era difícil plasmar todo lo que a nivel pedagógico teníamos en nuestra cabeza, darlo un perfil naturalizable, porque no era una cuestión de hacer una modificación de patios, tal cual, sino que teníamos que tener siempre (...) una perspectiva de naturalización. Es decir, no valía cualquier cosa, tenía que ser dentro de unos patrones, entonces ahí Seo BirdLife sí que nos ha dado su punto de vista super valioso” (entrevista DC1).

Además, el proyecto también ha contado con la participación de entidades del entorno del barrio como, por ejemplo, una asociación de vecinos del entorno del centro. Estas entidades participaron otorgando su apoyo al centro educativo a través de una carta, en la que se ponía de manifiesto el hecho de que la mejora de las instalaciones del colegio es muy beneficiosa para el barrio, en el sentido de que promueve que los niños y niñas que viven en la zona elijan matricularse en el colegio de su barrio, en lugar de buscar centros más alejados, lo cual, a su vez, mejora la comunidad y la identidad del barrio.

Futuro

5. Expectativas

5.1. Recursos

El proyecto de transformación del patio escolar cuenta con diferentes modificaciones y mejoras. En lo que se refiere a los recursos materiales e infraestructuras, a continuación, se presentan algunas propuestas que se esperan llevar a cabo.

En primer lugar, el asfalto deteriorado se va a convertir en hierba o superficie vegetal, solo manteniendo una pequeña pista de fútbol que está enfrente del polideportivo como espacio de juego. Además, se espera también arreglar el pavimento de esta pista de fútbol ya que actualmente se encuentra bastante degradado. Esta propuesta se puede considerar como un medio para que el alumnado tenga un mayor contacto con la naturaleza, ya que la excesiva presencia de asfalto y cemento en el espacio supone una barrera para esto.

A esta propuesta se suma la plantación de diferentes árboles y arbustos propios del territorio de Cantabria, con el fin de crear sombras que protejan al alumnado de los vientos y las altas temperaturas que se alcanzan en los días de mucho sol. Además, junto a estos árboles, se pretenden colocar casas de insectos y comederos para pájaros, que aumenten y protejan la biodiversidad del entorno.

Por otro lado, se han creado las propuestas para el proyecto pensando en encontrar una utilidad a cada espacio del patio, de forma que se han establecido diferentes zonas o áreas donde el alumnado pueda experimentar diferentes sensaciones y estímulos interaccionando con los distintos elementos de la naturaleza presentes en cada una de ellas. Las diferentes zonas que se contemplan en el proyecto son las siguientes.

En primer lugar, la denominada zona de equilibrio, donde se colocarán diferentes ejercicios de equilibrio (saltar, trepar, deslizarse, etc.) que sirvan para estimular el sistema vestibular de los niños y niñas, el cual es el encargado de la conciencia de nuestro cuerpo y de diferenciar dónde nos encontramos en relación con el espacio y con la fuerza de gravedad. Entrenar este sistema desde la primera infancia es vital para el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado.

Por otra parte, la zona destinada a juegos de movimiento. A través del movimiento corporal el alumnado explora e interacciona con su entorno desarrollando capacidades que les permiten pensar y comunicarse de forma autónoma, y, por tanto, promoviendo una mayor confianza en sí mismos.

En tercer lugar, una zona de juegos tradicionales. Esta zona tiene el objetivo de fomentar el conocimiento y la valoración de la cultura y las tradiciones de Cantabria de una forma lúdica.

También habrá una zona para el descanso y la lectura, en la que se colocará un domo. Esta zona permitirá que el alumnado pueda descansar de las actividades físicas y mentales que realiza a lo largo del día, esto es fundamental para que estos mantengan una buena salud física y mental.

Por otro lado, el alumnado contará con una zona destinada al juego simbólico, el cual le permite pasar de lo real a lo imaginario imitando situaciones de la vida cotidiana. Este tipo de juegos promueve el desarrollo de las funciones intelectuales, sociales, físicas y psíquicas,

así como fomenta la adquisición de nuevas conductas, estimula el aprendizaje de competencias sociales y habilidades tales como la cooperación y el trabajo en equipo, favorece la creatividad y la imaginación, etc.

La sexta área estará destinada al huerto y a los árboles. Se pretende crear nuevos bancales para que cada curso cuente con el suyo propio. Así, esta zona estaría muy relacionada con el aprendizaje cerca de la naturaleza, realizando actividades de cultivo y riego. Además, ayuda a fomentar en el alumnado la conciencia de la importancia de una dieta equilibrada, fundamental en la infancia.

El área siete estará dirigida a los juegos de construcción y el arenero. Estas propuestas permiten al alumnado desarrollar habilidades manipulativas y capacidades propias de un juego colectivo al aire libre. Además, la arena invita a los niños y niñas a utilizar su imaginación y experimentar con su entorno, estimulando su curiosidad y creatividad.

También, habrá un área de instalaciones deportivas, que permitan al alumnado realizar ejercicio físico, así como divertirse de una forma activa, lo que favorece la mejora de la salud, las relaciones con sus iguales que comparten sus intereses, etc. En este sentido, en esta zona el alumnado dispondrá de una pista polideportiva de fútbol sala y balonmano, una pista polideportiva con cancha de baloncesto y pista de voleibol y una pista de atletismo alrededor de la pista polideportiva de fútbol sala y balonmano.

Seguido a esto, contarán con una zona musical, que contará con un panel musical que permitirá a los niños y niñas experimentar con el ritmo, los sonidos, los graves y agudos, etc. Esta experimentación con el sonido mejora la coordinación, la memoria, la inteligencia espacial, etc.

Por último, se propondrán espacios para la dramatización (expresión musical, expresión plástica) que desarrollan la creatividad, mejoran la expresión oral y escrita, la expresión corporal, la expresión plástica, etc. Esto, además, ayudará al alumnado a desenvolverse en la vida real, a través de la dramatización de situaciones cotidianas. En la siguiente imagen se presenta un plano del patio escolar con la organización de las distintas áreas mencionadas extraído del proyecto que el centro educativo presentó al concurso de renaturalización de patios escolares de Santander Capital Natural.

Imagen 21

Plano de las áreas para la transformación del patio escolar



5.2. Convivencia y juegos

Las propuestas e innovaciones que se han propuesto dentro del proyecto de transformación y naturalización del patio escolar van a favorecer la convivencia de los miembros de la comunidad educativa del centro escolar.

El proyecto pretende crear un patio más coeducativo, inclusivo y sostenible en el que se tengan en cuenta las relaciones interpersonales y con la naturaleza, de forma que los miembros de la comunidad educativa se cuiden entre sí y respeten los espacios escolares: “de todos va a depender que el patio permanezca siempre en buenas condiciones (...) se ha hecho un gran esfuerzo en modificar espacios, modernizarlos, hacerlos más acogedores y agradables y todos tenemos que contribuir a cuidar nuestro colegio” (entrevista PC1).

Además, se busca que el nuevo patio abra mucho más la convivencia y que esta genere dinámicas positivas del cuidado del centro y que enriquezcan al alumnado a nivel de ocio, de aprendizaje y emocional. Un patio que fomente en el alumnado la interacción y experimentación con y del medio que le rodea y, además, también mejore sus relaciones e interacciones con sus compañeros y compañeras, pudiendo crear nuevos vínculos y relaciones de amistad y que tenga presente las necesidades, gustos e intereses de todo el alumnado sin importar el género, la edad, las capacidades, la etnia, etc.: “creo que se pueden iniciar nuevas amistades (...) creo que el proyecto va a dar pie a más cercanía aún y a relacionarse más entre chicos y chicas” (entrevista MC1).

Respecto a las modificaciones que la comunidad educativa prevé que se lleven a cabo en los juegos que realiza el alumnado en el patio escolar, el proyecto de transformación del patio va a favorecer que se amplie el abanico de juegos y las alternativas de juego en el patio, que va a permitir atender a los diferentes y diversos gustos, preferencias, intereses, etc. del alumnado. En definitiva, va a posibilitar que el patio sea mucho más coeducativo e inclusivo. Además, al reducir el espacio dedicado al fútbol, también va a fomentar que el alumnado que tiene preferencia excesiva por este deporte explore otras alternativas de juego y tenga nuevas oportunidades, tales como pasear por las zonas verdes, leer en el domo, participar en obras de teatro o bailes en el anfiteatro, etc. Asimismo, se pretende que el nuevo patio promueva que el alumnado participe en juegos y actividades en los que el género no sea una barrera o un obstáculo, promoviendo juegos más colectivos o mixtos.

Además, es interesante destacar el impacto que la presencia de más naturaleza en el patio escolar va a tener en el juego y en la relación e interacción entre los niños y niñas: “los niños van a tener a su alcance piedras, tierra, hojas, arena, palos, los niños no necesitan juguetes tampoco para divertirse. Con cuatro cosas básicas de la naturaleza se divierten y van a tener más opciones de juego y de relacionarse” (entrevista MC1).

5.3. Bienestar

El patio actual presenta diferentes necesidades relativas al bienestar y la salud del alumnado, por ejemplo, el tipo de pavimento que provocaba heridas y daños graves cuando los niños y niñas se caen en el tiempo de juego y la falta de sombras.

Así pues, se espera que con el nuevo patio esta situación mejore. En primer lugar, la introducción en el nuevo patio de diferentes árboles y arbustos permitirá solucionar el problema que el patio tenía con la falta de sombras, en especial, en los meses cercanos al verano con el calor, lo que favorecerá la motivación para salir al patio, tanto del alumnado como del profesorado.

Por otra parte, acercar la naturaleza al patio escolar transmitirá al alumnado tranquilidad y relajación, lo cual mejorará su desarrollo integral (académico y personal), pues reducirá el estrés y la ansiedad que le generan las rutinas de trabajo diario, tanto dentro como fuera del centro escolar, así como del entorno al que están expuestos en la ciudad (ruidos de coches, escasa biodiversidad y vegetación, edificios, aglomeraciones, etc.).

5.4. Proyecto curricular

La transformación del patio, concebido como un espacio educativo que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, debería provocar que la comunidad educativa se plantease establecer modificaciones en el proyecto curricular y pedagógico de centro, a fin de adaptarse a estos cambios. En este sentido, se ve la necesidad de aprovechar los espacios naturales presentes en el nuevo patio para modificar y mejorar los aprendizajes del alumnado, así como para introducir el contacto con la naturaleza en todas las áreas y materias: “vamos a favorecer mucho el contacto con la naturaleza, que sea un aprendizaje muy competencial, es decir, vamos a procurar traer el espacio verde, acercarle al centro, con todo lo que conlleva, flora y fauna” (entrevista DC1).

Asimismo, tendrán la posibilidad de realizar actividades de determinadas áreas curriculares al aire libre, utilizando los diferentes espacios e instalaciones presentes en el nuevo patio escolar: “está previsto que haya una zona pequeña de anfiteatro, entonces va a dar mucho juego a la hora de hacer conciertos u obras de teatro desde el área artística” (entrevista PC1).

5.2. Centro 2

Pasado

1. Antecedentes

1.1. Historia y evolución del patio escolar

El patio escolar se construyó, al igual que en el otro centro, hace casi cincuenta años. Sin embargo, en este caso se han realizado pequeñas transformaciones previas al proyecto de renaturalización en sí, con el fin de comenzar a mejorar el patio escolar en la medida de sus posibilidades. A continuación, se mencionan algunas de ellas.

En primer lugar, se han recuperado y potenciado las zonas verdes presentes en los dos patios de educación primaria con los que cuenta el centro educativo, a través de plantaciones y cuidado de las zonas ya existentes. También se ha puesto en marcha la construcción de otro huerto escolar en una zona del patio que estaba abandonada.

Por otro lado, el centro educativo lleva varios años colaborando con organizaciones y personas ecologistas, como Seo/BirdLife y Ecologistas en Acción. Así pues, han ido realizando pequeñas transformaciones en el patio relacionadas con el cuidado del medioambiente y el fomento de la biodiversidad, tales como poner cajas nido, comederos, recipientes que forman

pequeñas charcas, así como plantar arbustos, árboles, flores, etc. En estas plantaciones participó el alumnado de 5º y 6º de educación primaria.

Cuentan con una propuesta de Educación Ambiental como las Energías Renovables. Se desarrolla transversalmente en todas las áreas y más específicamente en el área de Ciencias. Tiene el objetivo de generar un impacto positivo y transformador en la vida cotidiana del alumnado y sus familias, mediante una práctica democrática basada en los principios de la sostenibilidad.

En relación con lo anterior, el centro también posee diferentes planes y programas que se relacionan precisamente con la Educación Ambiental, entre ellos, el programa del ministerio Recreos Residuos Cero, por el que se incentiva al alumnado a que en sus tentempiés del recreo no haya residuos o, por lo menos, haya los mínimos posibles. Para ello se promueve el uso de fiambreras reutilizables antes que envoltorios de un solo uso como el papel de aluminio. En relación con esto, también trabajan los almuerzos saludables. Pretenden concienciar a las familias, sobre todo, al ser estas quienes toman la decisión de qué almuerzos son los más adecuados para el recreo. También, desarrollan el proyecto +BICEPS, que se trata de un proyecto dedicado a la movilidad sostenible. En este sentido, se fomenta el uso de la bicicleta y el desplazamiento a pie por el entorno del centro, antes que otros medios de transporte más perjudiciales y contaminantes para el medioambiente, como el uso del coche particular.

Por otro lado, se hace partícipe a las familias de diferentes actividades con el objetivo de recuperar y cuidar las zonas verdes existentes, así como potenciar que el alumnado esté lo más cerca posible de la naturaleza a través de su descubrimiento y análisis. Se creó un grupo de familias denominado El Grupo Verde, que se encarga de regar las plantas del patio. Por otra parte, se han entregado pequeñas plantas a las familias para que las planten en casa y después traerlas al colegio. Las familias también han aportado plantas que tenían en casa. En definitiva, se intenta sensibilizar a las familias para que sean conscientes de que el cuidado del medioambiente y la biodiversidad es importante, haciéndoles partícipes de la implementación de acciones que promuevan dichos cuidados.

1.2. Usos del patio escolar

El patio escolar de este centro educativo, aparte de ser el espacio en el que el alumnado pasa su tiempo de recreo o descanso de la dinámica de las aulas, también tiene otros usos más puntuales. A continuación, se mencionan algunos de ellos.

En primer lugar, es utilizado para realizar actividades de determinadas áreas curriculares como Educación Física o alguna otra actividad de clase de otras áreas que se realiza en el patio, como, por ejemplo, cálculo mental desde el área de Matemáticas, actividades de Ciencias relacionadas con la naturaleza presente en el patio escolar, así como el mantenimiento del huerto escolar por el alumnado encargado de ello.

Por otro lado, se realizan diversas fiestas o eventos de la comunidad educativa como la Feria de las Naciones, en la que el alumnado expone y hace un mercadillo, la Magosta, el Día de las Familias, etc.

Asimismo, por las tardes, fuera del horario escolar, es utilizado por alumnado que realiza actividades extraescolares, así como por personas ajenas al centro educativo que utilizan el pabellón.

1.3. Origen del proyecto de renaturalización

El centro educativo ya había emprendido diferentes propuestas y transformaciones en el patio escolar previas al proyecto de transformación, sin embargo, siempre estaba el debate en la comunidad educativa sobre la idea de que era necesario hacer algo más.

En este contexto, las familias demandaban a la consejería y al equipo directivo del centro mejoras en el patio escolar y al no recibir respuesta, decidieron intentar mejorarlo desde sus posibilidades, de manera que comenzaron a reflexionar sobre qué zonas para diversificar el juego podría haber en el patio, lo que culminó en la propuesta ganadora del concurso de renaturalización de patios escolares dinamizado por Santander Capital Natural, denominada "El patio escolar de los sentidos". De esta forma, se podría decir que las familias fueron las principales impulsoras del comienzo del proceso de transformación del patio escolar.

Presente

2. Juegos que realiza el alumnado en el patio

2.1. Tipos

Los tipos de juegos y actividades que los niños y niñas realizan en el patio son diversos y dependen de diferentes aspectos tales como la edad, el género, las capacidades, etc. Hay que comenzar señalando que no todo el alumnado juega, en el sentido tradicional de esta palabra: siendo los más pequeños [primero y segundo ciclo] los que parece que se animan a jugar más a juegos simbólicos, a correr, al pillapilla, etc., "jugamos en el jardín a montar a caballo [juego

simbólico] (...) jugamos también al pillapilla”, niña segundo ciclo; “me gusta jugar a las princesas y a mamás y papás” [juego simbólico], niña primer ciclo. El alumnado que no juega prefiere pasar su tiempo de patio sentados hablando de sus cosas con sus compañeros y compañeras, paseando, etc., sobre todo en las etapas superiores y, especialmente, las niñas (5º y 6º de educación primaria).

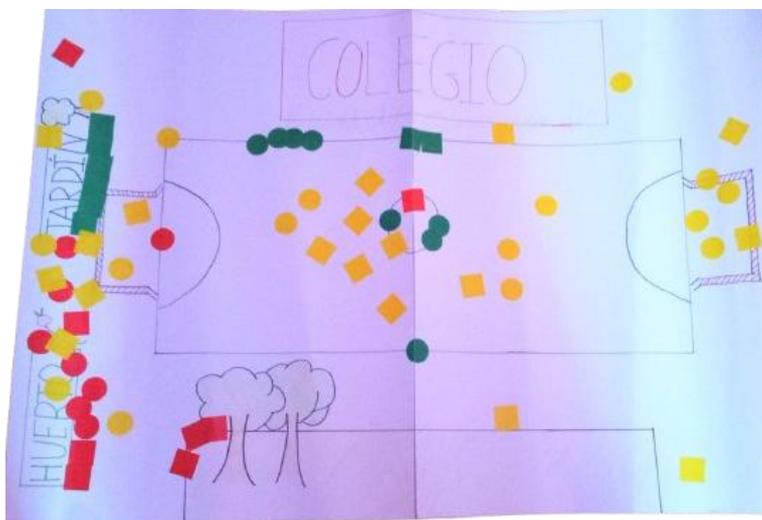
En este sentido, otro aspecto interesante es el hecho de que se considera que alumnado está perdiendo los hábitos de juego que se daban en otras generaciones. Este aspecto el centro educativo intenta cuidarlo y mejorarlo en su día a día.

“Están perdiendo esos hábitos de jugar que teníamos otras generaciones de decir, bueno que no hay balón no pasa nada, nos inventábamos juegos y nuestras propias historias, eso se está perdiendo, intentamos recuperarlo, si está el profe o la profe en el patio animándoles y tal, de momento lo hacen, pero en cuanto el profe ya no está ahí tirando del carro, ellos digamos que vuelven a su relax, de decir bueno estamos paseando, nos sentamos, hablamos, pero no cuela, es como si ya no supieran realmente jugar, eso sí que lo estamos viendo” (entrevista JFC2).

Respecto al alumnado que sí juega, se puede observar la preferencia generalizada por los juegos de pelota, siendo el fútbol el más destacado, el deporte que protagoniza el patio y lo primero que desea realizar el alumnado, sobre todo los niños, salvo pequeñas excepciones de niñas que se unen a este deporte. Esta situación se intensifica en el patio destinado a 4º, 5º y 6º de educación primaria, sobre todo en los cursos del tercer ciclo.

Imagen 22

Resultados técnica mapeo con el grupo de 4º, 5º y 6º de educación primaria



En la figura anterior, se observa cómo la mayoría de los niños (gomets verdes en forma de círculo) prefieren pasar su tiempo de patio en la pista de fútbol: “en el campo de fútbol [los viernes y martes, días con balón]. El resto de los días [días sin balón] damos paseos y hablamos” (niño de tercer ciclo). Por su parte, las niñas tienden a rechazar más este deporte, prefiriendo estar en otras zonas como el jardín realizando actividades más estáticas: “nos gusta jugar en el jardín porque es como más natural que el resto del patio” (niña de segundo ciclo).

Por otra parte, con el fin de fomentar otro tipo de juegos en el patio, se están promocionando dinámicas de juego y materiales más tradicionales (los martes y viernes), como el pañuelito, el atrapa la bandera, bolos, pelota sentada, peonzas, goma elástica, comba, etc. También se han favorecido otros deportes (que no sea siempre fútbol) como el baloncesto. Respecto a esto último se observa que la falta de material durante la mayor parte de los días de la semana no favorece que el alumnado juegue en el patio, ya que no les da opciones. Se observa una gran falta de hábitos de juego en muchos niños y niñas, posiblemente por falta de imaginación, creatividad o simplemente por sus rutinas en la ciudad en su día a día, así como la excesiva exposición a las pantallas que tienen las nuevas generaciones.

Después, con la intención de posibilitar que la mayoría de los alumnos y alumnas puedan tener opciones y posibilidades que se relacionen con sus intereses, en el tiempo de patio también se abre la biblioteca y allí aquellos niños y niñas que lo desean pueden realizar otras actividades como lectura o juegos de mesa.

2.2. Dinámicas de segregación y diferencias

En general, al observar el patio de este centro se aprecia que hay grupos heterogéneos respecto al género, la elección de los juegos y actividades se rige más por los intereses de cada niño o niña, exceptuando algunas ocasiones en las que se tienden a formar pequeños grupos de alumnado más homogéneos, es decir pequeños grupos de niñas y pequeños grupos de niños.

Por otro lado, la preferencia mayoritaria por el fútbol entre el alumnado en el tiempo de patio genera que aquellos estudiantes que no les interesa este deporte se queden un poco al margen, sobre todo las niñas: “no suelo pasar tiempo en la pista de fútbol, porque están todos los chicos y no solemos estar con ellos. Solemos estar en un corro en un sitio y no nos movemos” (niña de tercer ciclo). En la cita anterior se puede observar precisamente esta idea de que los días que hay fútbol en el patio (martes y viernes) exceptuando aquellos casos minoritarios de niñas que se animan a participar en este juego (durante las observaciones solo se pudieron observar dos niñas), el resto se sitúan en las esquinas del patio, en las zonas

periféricas, lo cual, a su vez, provoca una separación de géneros en el patio escolar. En este sentido, el centro educativo pone todos sus esfuerzos en que las niñas también tengan la posibilidad de participar en este juego, por ejemplo, creando equipos de fútbol en los que se anima a las niñas a participar.

Además, en prácticamente todas las actividades que se realizan en el centro se tiene en cuenta la cuestión de género, es decir, se procura que la presencia de niños y niñas esté equilibrada, promoviendo la participación igualitaria de todos y todas. De esta forma, se intenta que las normas de género no estén presentes en los juegos y actividades. No obstante, se puede observar que muchos niños y niñas las tienen interiorizadas, ya sea por la educación que reciben en sus hogares, la influencia de los medios de comunicación o de los pares. Ante esto, se trata de reconducir estas ideas fomentando otras como que “ni el balón es solo para niños, ni las muñecas son solo para niñas, son juguetes y son para todos” (entrevista MC2).

Por otra parte, también se dan diferencias en los juegos en relación con la edad del alumnado. En este sentido, hay que recalcar el hecho de que el centro cuenta con dos patios para la etapa de educación primaria, en los que se distribuye el alumnado de los diferentes cursos de dicha etapa. Respecto a esto, durante las entrevistas se preguntó sobre qué ventajas o inconvenientes se observaba que esta cuestión podía generar en las relaciones del alumnado. En este sentido, los entrevistados no señalaron desventajas, pero sí diversas ventajas.

Con esta separación de patios entre las diferentes edades, se considera que los mayores respetan más a los pequeños, es decir, no los invaden, ya que si estuvieran todos juntos quiénes ocuparían la mayor parte del espacio serían los mayores y los pequeños estarían arrinconados. Al contar con dos patios, los pequeños disponen del espacio suficiente para poder jugar y organizarse, al igual que en el caso de los mayores. Además, se entiende que la convivencia en el patio entre edades diferentes puede llegar a ser un peligro, por la diferencia de tamaños y de formas de jugar, que pueden generar golpes y caídas, sobre todo a los más pequeños.

Por último, en cuanto a lo que se refiere a la etnia del alumnado, no se considera que afecte a la hora de jugar. El centro educativo acoge a un alumnado con gran diversidad étnica y de origen. En el tiempo de patio se puede observar cómo el alumnado en general juega y se relaciona entre sí independientemente de su etnia o nacionalidad. Además, el centro educativo pone sus esfuerzos en que esto sea así, promoviendo el respeto y la no discriminación por estas razones. Sin embargo, sí que se pueden observar algunos casos en los que el alumnado de etnia gitana tiende a preferir pasar su tiempo de patio con sus familiares (cuando estos están

presentes), por encima del resto de sus otros compañeros y compañeras. Esto puede ser consecuencia de su cultura, en los que los valores y los vínculos familiares son muy importantes.

3. Necesidades

3.1. Recursos

Respecto a las necesidades en relación con los recursos disponibles en el patio, ya sean infraestructuras, materiales educativos o de juegos, etc., los aspectos más destacables en este centro son los siguientes.

En primer lugar, se pone de manifiesto el hecho de que la mayor parte del patio, la zona principal en la que juegan los niños y niñas es hormigón. Ante esto, se vio la necesidad de recuperar y mantener las zonas verdes y la naturaleza disponible en el patio, así como aumentarla. Esta cuestión de la presencia excesiva de hormigón en el espacio, de un espacio bastante gris, se considera que limita el tipo de relaciones, de juegos del alumnado, etc. Por ejemplo, jugar al escondite con todo hormigón se hace complicado. Además, la falta de contacto con la naturaleza (las zonas verdes) también genera dinámicas diferentes. Respecto a esto, durante la técnica de mapeo realizada con el alumnado de los diferentes ciclos, en general, muchos estudiantes demandaban el aumento de la zonas verdes y la naturaleza y la mejora de las ya existentes: "pondría más plantas" (niña de segundo ciclo); "me gustaría poner más verde" (niño de tercer ciclo); "agrandaría el jardín" (niño de tercer ciclo).

Otro aspecto es la falta de recursos que motiven al alumnado a realizar diferentes juegos o actividades, excepto los días (martes y viernes) en los que el profesorado (profesor del área de Educación Física) saca diversos materiales para ofrecer otras alternativas de juego (materiales como, por ejemplo, combas, gomas elásticas, bolos, etc., en definitiva, juegos tradicionales): "pondría cajas con materiales de juego no sólo los martes" (niña de segundo ciclo).

En este sentido, se observa que en general, el alumnado tiende mayoritariamente a realizar juegos de pelota, sobre todo fútbol, ya que no cuenta con otras posibilidades (excepto los días mencionados anteriormente). En este sentido, faltan zonas, espacios más diferenciados que les permitan contar con diferentes zonas de juego y donde realizar diversas actividades: "poner juegos de obstáculos, como troncos para ir saltando de tronco en tronco" (niña de tercer ciclo).

Por último, la falta de presencia de naturaleza en el patio limita las posibles actividades que se pueden realizar en este relacionadas con la educación ambiental, que ahora tienen que realizarse de una forma más abstracta. Por ejemplo, no es lo mismo realizar una actividad en el aula relacionada con las diferentes especies de aves y sus características que poder salir al patio a analizar e investigar esas diferentes especies de aves en la realidad, ya que el patio cuenta con diversas cajas nido, en las que el alumnado puede observar las aves que van llegando.

3.2. Convivencia

En general las relaciones entre el alumnado en el patio de este centro son buenas, exceptuando ciertos conflictos generados por pequeñas discusiones entre el alumnado (“los normales, es decir, las discusiones que tienen entre ellos normales, no hay conflictos”, entrevista JFC2). Además, a esto se suma el hecho de que la mayor parte de los alumnos y alumnas se conocen, todos tienen trato, es un centro muy pequeño, bastante familiar, hay muchos hermanos y hermanas en el centro.

Sin embargo, se destaca el hecho de que existe una falta de relación con el entorno, con la naturaleza, lo que daría pie a otras dinámicas entre el alumnado, a otro tipo de convivencia: “lo único que ves que les falta la posibilidad de relacionarse aún más con el entorno porque no lo tienen y eso les daría pie, pues eso, a otros juegos, a otra convivencia (...) entonces ahora los que juegan, juegan y los que no se sientan en... ósea hay hormigón, hay unas jardineras, se sientan ahí y hacen su corrillo (...) eso mismo si tú tienes donde sentarte junto a árboles, junto a plantas, vas a tener una experiencia diferente” (entrevista JFC2).

Por otra parte, a pesar de que como se ha mencionado las relaciones entre el alumnado son buenas en el patio, como ocurre en cualquier centro educativo, se tienden a generar conflictos de vez en cuando, aunque no demasiado destacables. En cuanto a las posibles causas de estos conflictos, el principal foco es el fútbol. Por ello, como anteriormente se ha mencionado, tuvo que ser restringido en el tiempo de patio. A pesar de que este juego está organizado y gestionado por el profesorado, el alumnado tiende a pelearse por la competitividad que genera este deporte y la manera en la que juegan los niños (se lo toman demasiado en serio, no como un simple juego). Así, se observa que se generan conflictos a causa de las faltas, el número de goles de un equipo u otro. Conflictos que debían ser resueltos por los propios niños al ejercer algunos de ellos el papel de árbitros. Sin embargo, en algunas

ocasiones, el alumnado tiende a acudir al profesorado responsable cuando no son capaces de resolverlos por sí mismos (observación patio 4º, 5º y 6º).

3.3. Bienestar

En el caso de este centro, se percibe que, ante la presencia excesiva de hormigón en el espacio, el ambiente urbano que lleva consigo el ajeteo, el ruido de los coches, etc., y la falta de naturaleza, los niños y niñas tienden a estar ansiosos, nerviosos, acelerados, esto es porque el medioambiente les influye, los niños y niñas no son insensibles a estos contextos y fenómenos.

También afecta el hecho de que, al no tener un espacio adecuado para jugar, el alumnado tiende a no jugar a nada: "allí estamos todos hablando" [entrada del colegio] (niña de tercer ciclo); "me siento a almorzar [zona de la pista] y hablo con mi amiga" (niña de primer ciclo), El alumnado dedica la mayor parte de su tiempo a talleres, actividades extraescolares, etc., lo cual parece generarles una ansiedad que se percibe tanto en el tiempo de patio como en el aula:

"Los niños a veces están un poco como ansiosos y es cierto que el medio ambiente les influye, el ruido de los coches, el ajeteo de cada uno, el ver todo hormigón, los edificios, es decir, todo eso son entornos muy duros y quieras que no los niños no son insensibles a esos fenómenos, entonces sí que observas que los estudiantes a veces están un poquitín ansiosos, un poco acelerados, también por la dinámica después ¿no?, es decir, como no tienen donde jugar o no juegan a nada, todo son talleres, actividades extraescolares, esa ansiedad vemos que el entorno a veces la favorece" (entrevista JFC2).

Por último, las familias demandaban sobre todo la necesidad de mejorar la seguridad del alumnado en el patio, ya que, al ser un espacio tan antiguo, el hormigón está en muy mal estado, esto es peligroso, pues se pueden generar heridas graves al caerse: "siempre teníamos pues que estaba el patio muy feo (...) ya no solo estéticamente, sino que es peligroso, porque al final el hormigón ya está en muy mal estado porque es un cole muy antiguo" (entrevista MC2); "pondría hierba en la pista de fútbol, porque cuando la gente se cae se hace muchas heridas y si hubiese hierba te haces menos daño" (niño de segundo ciclo).

Otra necesidad era la falta de zonas de sombra en donde el alumnado pueda resguardarse en los días muy calurosos. Esto provoca que cuando hace mucho calor el alumnado no puede jugar en el patio. Y ya no sólo el alumnado, sino que la falta de sombras es un problema para el resto de la comunidad educativa (profesorado y familias) ya que limita la estancia cómoda de estos en estos días de mucho calor: "aquí no hay una sombra y los niños en

días muy calurosos no pueden salir al patio, entonces era también una necesidad que se ha tenido en cuenta” (entrevista MC2).

4. Participación

4.1. De la comunidad educativa (alumnado, familias, equipo directivo y claustro de profesorado)

Al igual que el anterior, este centro también promovió la participación activa de toda la comunidad educativa en el proyecto de transformación del patio.

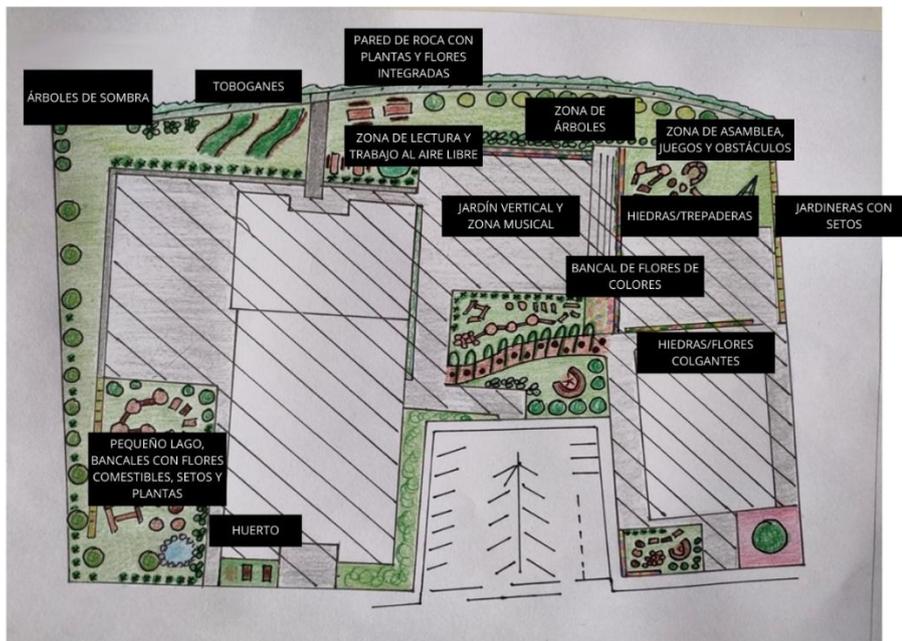
En cuanto al alumnado, se tuvo en cuenta su opinión, se realizó una reunión con el alumnado (sobre todo con los de cuarto, quinto y sexto) con el fin de explicar las ideas del proyecto y recoger posibles propuestas nuevas y añadirlas. Por otro lado, todo el alumnado participa activamente realizando labores de cuidado básicas de las zonas verdes existentes, tales como riego y plantaciones. Además, el centro cuenta con un huerto escolar que es mantenido por distintos cursos de educación primaria y cuyos productos se reparten entre el alumnado.

Respecto al equipo directivo y el claustro de profesorado, participaron realizando el borrador del proyecto. Además, al igual que con el alumnado se hizo una reunión explicativa para recoger ideas e integrarlas en el proyecto.

Por último, aparte de la reunión para recoger nuevas ideas, las familias se tomaron su tiempo para concretar estas ideas en un documento, dibujar un mapa y crear el título del proyecto ganador del concurso de renaturalización de patios escolares, “El patio escolar de los sentidos”. Esta propuesta se basó en dar la posibilidad a los niños y niñas de trabajar con los cinco sentidos, creando zonas como, por ejemplo, zona con flores que pueden oler, superficies de suelo que pueden pisar, etc.

Imagen 23

Plano del "Patio de los sentidos" con algunas de sus zonas principales



Por otra parte, también se dio la oportunidad a las familias de que participara colgando el proyecto en la web para que lo revisaran y pudiesen hacer sus modificaciones si así lo creían conveniente.

4.2. Agentes externos

Entre los agentes externos que participaron en el proyecto hay que destacar el papel de los técnicos del Ayuntamiento de Santander concretando el proyecto oficial a partir de aquel que presentó el colegio con el fin de realizar las reformas pertinentes. Por otra parte, también hay que destacar el papel de SeoBirdLife, quienes también ayudaron a dar al proyecto de transformación del centro educativo una perspectiva de renaturalización y de fomento de la biodiversidad del entorno.

También contaron con la participación y apoyo de hasta 10 entidades u organizaciones del entorno que proporcionan diferentes servicios a la comunidad y que tienen relación con las familias y el alumnado, quienes enviaron al centro una carta de apoyo para que se llevara a cabo el proyecto de renaturalización del patio escolar, la cual se incluyó como un apartado más dentro de este.

Futuro

5. Expectativas

5.1. Recursos

Tal y como se ha mencionado, este centro educativo participó en el concurso de renaturalización de patios escolares con una propuesta de diseño que se denominaba "El patio escolar de los sentidos". Este proyecto tenía el objetivo de crear más espacios verdes con diferentes características que permitiesen al alumnado jugar e investigar.

En este sentido, las modificaciones y transformaciones en los patios escolares se centrarán sobre todo en la sustitución del hormigón por cubierta verde en algunas zonas a fin de que no sea tan peligroso y agresivo para el alumnado, así como la instalación de suelos de material blando (corcho, tartán, plástico) y en la plantación de nuevos árboles y arbustos, así como el mantenimiento de los ya existentes.

Además, van a contar con diferentes espacios que van a favorecer las relaciones e interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa. Entre ellos se destacan los siguientes.

En primer lugar, en el patio de 4º a 6º de primaria se colocará una charca para anfibios con un área de tarima de madera para facilitar el acceso a los niños y niñas. Por otra parte, el césped en algunas partes estará formado por montículos y tendrá troncos y rocas para saltar, así como un pequeño arroyo que pasará entre estos montículos.

Por otro lado, en el patio de 1º a 3º de primaria se convertirá una parte de las gradas en jardineras en las que se plantarán arbustos y plantas perennes para crear un jardín para insectos polinizadores. También se plantarán arbustos de bosque más pequeños, de manera que se cree un bosquecillo en el que pueda entrar el alumnado.

Asimismo, se colocará diferente mobiliario en los patios para cumplir determinadas funciones, entre ellas, crear espacios que puedan ser utilizados por el alumnado y el profesorado, favorecer el juego y el ejercicio y crear hábitats para la biodiversidad existente en el entorno. Entre estas instalaciones se destaca la colocación de un panel informativo, en el que se describan los diferentes ambientes naturales que se han creado, así como consejos para su correcto mantenimiento; juegos de saltar (nenúfares); anfiteatros o ágoras que van a permitir que el profesorado pueda salir al patio a dar clase; mesas de pícnic, etc.

Imagen 24

Ejemplo de panel informativo



Imagen 25

Ejemplo de juegos de saltar y equilibrio. Nenúfares



En definitiva, una de las ideas clave es el hecho de que el alumnado va a contar con zonas verdes y naturaleza a su alcance, por lo que no va a necesitar salir del espacio del patio para estar en contacto con esa naturaleza, sino que van a tenerla a su disposición a diario.

5.2. Convivencia y juegos

Los nuevos patios de este centro van a tener una gran presencia de naturaleza y zonas verdes en las que el alumnado va a poder moverse libremente por el espacio, lo cual va a permitir que estos experimenten olores, observen y analicen plantas y árboles diferentes, sientan diferentes texturas a través del tacto, etc. (Patio de los sentidos). Todo esto va a generar otro tipo de interacción y relación entre el alumnado, pudiendo mejorar su convivencia, así como, una mayor valoración y sensibilización hacia el medio ambiente, el cuidado del entorno y el potenciamiento de la biodiversidad.

Además, se podrá mejorar el vínculo entre el centro educativo y las familias, en relación con el respeto y la mejora del patio como un bien común de toda la comunidad educativa: " que

nos sirva también de ejemplo, desde los niños a las familias que traen a los niños y niñas al cole, pues para ver cosas que se pueden hacer y cosas que podemos hacer todos por mejorar” (entrevista PC2).

Respecto a los juegos y actividades que realiza el alumnado en el patio, el hecho de contar con diferentes zonas o espacios diferenciados en el patio escolar y tener contacto con la naturaleza va a potenciar que los niños y niñas puedan elegir lo que quieren hacer y dónde lo quieren hacer, de manera, que tengan sus propios espacios de juego y relación.

Por otra parte, el centro también se plantea dar opciones al alumnado para que elija lo que quiere y le interesa hacer en su tiempo de patio, de forma que los alumnos y alumnas que así lo prefieran tengan su espacio en el patio para jugar y realizar diversas dinámicas.

Después, en los espacios interiores del centro, se podrán realizar diferentes actividades para intentar albergar los diferentes gustos, intereses y preferencias del alumnado, por ejemplo, actividades en la biblioteca relacionadas con la lectura y el trabajo en equipo, en el salón de actos iniciar dinámicas relacionadas con la música, etc. Así entre lo de fuera y lo de dentro van a tener un abanico bastante grande de actividades. Estas actividades también pueden favorecer la inclusión de las personas con discapacidad que tengan intereses o necesidades distintas que no les permitan participar en los juegos que actualmente se realizan en el patio (por ejemplo, si el colegio cuenta con una persona con discapacidad física o motora, el fútbol no sería lo más inclusivo para esta, si cuenta con una persona con TEA la falta de espacios de tranquilidad y descanso pueden ser una barrera para, etc.).

Asimismo, con el fin de eliminar las posibles barreras existentes en los juegos que realiza el alumnado en el patio actual, se pondrán en marcha dinámicas como, por ejemplo, retomar actividades y juegos tradicionales que estén libres de sesgo de género. Esto puede ayudar a que, de alguna forma, se juegue menos a juegos que tienden a ser segregadores con ciertos estudiantes (el fútbol con las niñas, por ejemplo) posiblemente por la socialización de género a la que están expuestos en su entorno desde el momento en el que llegan al mundo.

5.3. Bienestar

En cuanto a las expectativas en relación con la mejora de la salud y el bienestar de los miembros de la comunidad educativa en su estancia en el patio se destaca lo siguiente.

Ya hay estudios que aseguran que los seres humanos necesitamos estar en contacto con la naturaleza, de esta forma, si el alumnado está rodeado de árboles, ve plantas, zona verde, etc., sin ser consciente va a reducir los niveles de ansiedad y estrés que le provoca el entorno

urbano y las actividades de su día a día. La presencia de zonas verdes va a mejorar la calidad del aire y el aumento de la biodiversidad (insectos, aves, etc.): “al final cuando estás rodeado de verde y estás con árboles y tal, pues les gusta. Les gusta cuando hacemos alguna actividad fuera del centro y vas a pues a La Magdalena o tal, ves que les encanta estar en la Campa de La Magdalena, cuando vas a algún parque” (entrevista PC2).

Por otra parte, el hecho de aumentar las zonas de sombra por la presencia de árboles y vegetación en el patio va a permitir que la estancia del alumnado y del resto de la comunidad educativa en el patio sea más agradable, sobre todo en los días con temperaturas altas:

“Hay muchos niños, lo que hablamos antes de intereses y demás, que su interés es simplemente desayunar tranquilamente en los recreos. Hay niños más tranquilos que otros y su interés es estar charlando con sus amigos, desayunar tranquilamente y los ves que están sentados y ahora, bueno, pues están sentados en el patio, en el suelo, cuando haya zonas verdes será más agradable, claro” (entrevista PC2).

5.4. Proyecto curricular

El proyecto de renaturalización del patio escolar recoge iniciativas que permiten planificar contenidos y clases para trabajar al aire libre con el alumnado desde diferentes áreas y materias, es decir, el espacio que se va a crear con árboles y sombras va a permitir dar clases en el exterior. Así, en cada materia se contempla realizar pequeñas actuaciones de aula en el patio. Por ejemplo, en Inglés pueden trabajar diálogos, vocabulario sobre todo relacionado con el medio ambiente en dos teatrillos con los que va a contar el patio, en Educación Artística pueden salir a dibujar las diferentes especies y árboles, en Ciencias investigar sobre el terreno, cómo crecen las plantas, los árboles, los diferentes animales del entorno, en Educación Física trabajar orientación, juegos tradicionales, plantear actividades de educación ambiental más realistas en un espacio verde donde puedes reconocer diferentes especies, vegetales, en Lengua investigar autores y obras literarias relacionadas con el medio ambiente, etc.

En este sentido, las distintas zonas del patio van a potenciar motivaciones distintas, tanto para el estudiantado, como para el profesorado por salir al patio, sobre todo en los meses del año en los que la temperatura dentro del aula aumenta. Se tratará de utilizar los recursos que otorgan los espacios verdes para actividades y dinámicas que puedan surgir y que actualmente deben ser, mayoritariamente, realizadas en el aula debido a las condiciones en las que se encuentra el patio actual.

Por otro lado, el proyecto de transformación del patio va a permitir incorporaciones en el currículum de diferentes contenidos y temas relacionados con el nuevo patio, por ejemplo, la gran variedad de plantas y árboles diferentes.

Además, debido a que con el nuevo patio aumenta la diversidad de zonas y espacios, las actividades que se puedan plantear en las diferentes materias también se espera que cambien, es decir, va a haber más opciones e, incluso, puede favorecer nuevas ideas por parte de los docentes que no permitía el patio actual.

Asimismo, el proyecto de Educación Ambiental con el que cuenta el centro, que es transversal en todas las áreas y cursos, también se va a ver favorecido por el nuevo patio en la misma medida: "que nos dé opciones, que aumenten las opciones que tenemos a la hora de si tienes un plan de Educación Ambiental como el que tenemos, pues que nos permita ampliar y cosas que igual ahora mismo no concebimos, no se nos ocurren" (entrevista PC2).

5.3. Análisis comparativo del proyecto de transformación y renaturalización de los centros

Los datos recogidos han permitido observar que se está ante dos centros educativos en fases de renaturalización del patio escolar distintas. Así bien, en este apartado se pretenden presentar dichos datos realizando una comparación entre ambos centros en lo relativo a sus avances en el camino hacia la renaturalización, a través, de un análisis de aquellos aspectos en los que coinciden y aquellos en los que se diferencian organizados en tres momentos (pasado, presente y futuro).

PASADO

- **Patios escolares de épocas similares**

Los patios escolares de ambos centros educativos han sido construidos en épocas similares, de manera que su construcción data de hace más de cuarenta años.

- **Los patios escolares son espacios educativos con más usos aparte del tiempo de recreo del alumnado**

Ambos centros educativos promueven la idea de que el patio escolar se trata de un espacio educativo que sirve para más actividades además del uso más tradicional de este, es

decir, el tiempo de recreo del alumnado. En este sentido, los usos del patio que se han recogido son prácticamente similares en los dos colegios.

En primer lugar, utilizan el patio para determinadas sesiones del área de Educación Física y otras actividades de aula de otras áreas curriculares. Por otro lado, el patio también es utilizado para fiestas, eventos o actividades educativas puntuales de la comunidad educativa (Feria de las Naciones, Magosta, coreografías grupales, el Día de las Familias, etc.). Por último, ambos centros ceden sus patios para que fuera del horario escolar, personas ajenas al centro educativo lo utilicen, como, por ejemplo, para entrenamientos de equipos deportivos.

- **Avances en las transformaciones y propuestas previas al proyecto de renaturalización**

El patio escolar del centro 1 no ha evolucionado significativamente desde su construcción a excepción de pequeñas modificaciones, como la incorporación de un huerto escolar, diferentes dibujos que se han pintado en el suelo, pequeñas mejoras realizadas en las gradas y verjas y la creación de nuevos ambientes para el juego en los porches de los que dispone el centro, esto ha posibilitado al alumnado más opciones y alternativas de juego.

Por su parte, en el centro 2, ya se han realizado varias transformaciones y propuestas relacionadas con la renaturalización del patio escolar y del centro en general. Algunas de ellas son las siguientes.

En primer lugar, se han recuperado y potenciado las zonas verdes presentes en los patios escolares a través de plantaciones y el cuidado de las zonas verdes ya existentes. También, se ha construido otro huerto escolar en una zona del patio que estaba abandonada. Por otro lado, el centro lleva varios años colaborando con organizaciones y personas ecologistas, tales como SeoBirdLife y Ecologistas en Acción, con las que se han llevado a cabo diversas actuaciones en los patios con el objetivo de cuidar el medioambiente y favorecer la biodiversidad (cajas nido, comederos, recipientes que forman pequeñas charcas, plantar arbustos, flores, etc.). El centro también cuenta con una propuesta de Educación Ambiental que es transversal en todas las áreas curriculares, dentro de esta se incluyen programas y proyectos como el Programa Recreos Residuos Cero y el Proyecto +BICEPS. Por último, se creó un grupo de familias para cuidar las zonas verdes llamado El Grupo Verde, con el que también se pretendía concienciar a las familias de que el cuidado de la naturaleza y la biodiversidad es importante.

- **Diferentes orígenes del proyecto de renaturalización de patios**

Antes de participar y ganar el concurso de renaturalización de patios de Santander Capital Natural, los miembros de la comunidad educativa de ambos centros educativos ya habían llegado a la conclusión de que las instalaciones, la estructura y la organización de sus patios escolares necesitaban mejorar. Sin embargo, este proceso fue diferente en un centro y en otro.

En el centro 1 se comienza a reflexionar sobre la necesidad de mejorar el espacio exterior (patio escolar), en el momento en el que docentes miembros del equipo directivo expresan su descontento con el aspecto del patio escolar, lo cual desencadena un debate entre todos los miembros de la comunidad educativa que culmina en la necesidad y el consecuente proceso de renovación de los espacios escolares, tanto los interiores (aulas y pasillos) como los exteriores (patio escolar). En medio de esta comenzada transformación, es cuando conocen el proyecto de renaturalización de patios escolares y deciden participar en este.

Por otro lado, en el centro 2 este proceso de transformación del patio escolar empieza cuando varios miembros de las familias del centro demandan al equipo directivo y a la consejería la necesidad de establecer mejoras en el patio escolar. Al no recibir una respuesta por parte de estos, comienzan a intentar mejorar el patio escolar en la medida de sus posibilidades, reflexionando sobre qué zonas podría haber en el patio, lo que desemboca en la propuesta que presentan al concurso de renaturalización de patios a la que denominan "El patio escolar de los sentidos".

PRESENTE

- **El fútbol protagoniza los patios escolares y provoca la separación entre géneros**

Los tipos de juegos que realizan los niños y niñas en los patios de los centros educativos son diversos. Sin embargo, ambos comparten una característica común y es el protagonismo del fútbol en los patios por encima de otros tipos de juegos y actividades. Es la actividad que mayoritariamente el alumnado elige para pasar su tiempo de patio, sobre todo los niños, exceptuando algunos casos minoritarios de niñas que también se animan a participar en este deporte. Además, en ambos centros educativos se ha observado que la presencia excesiva del fútbol en los patios educativos y, concretamente, la falta de presencia de niñas en este deporte provoca la separación entre los géneros, así como una segregación hacia uno de ellos, en este caso hacia las niñas.

A causa de esta situación, en ambos centros educativos hay iniciativas que animan al alumnado a que elija otros juegos y actividades para pasar su tiempo de patio. En primer lugar, se han establecido dos días en los que se permite al alumnado jugar al fútbol en el patio. Asimismo, se han comenzado propuestas de patios dinamizados que tienen el objetivo de ofrecer alternativas de juego y actividades que se adapten a los intereses y preferencias del máximo número de alumnos y alumnas de los centros educativos, por ejemplo, ofrecer materiales y juegos tradicionales como el atrapa la bandera, la goma elástica, los bolos, etc.; abrir espacios durante el recreo como la biblioteca u algunas aulas en las que se realizan actividades de diversos tipos.

- **Los hábitos de juego en la infancia se están perdiendo, situación que aumenta con la edad y el género**

En ambos patios escolares se ha podido observar que hay muchos niños y niñas que no juegan y que prefieren pasar su tiempo de patio sentados hablando de sus cosas, tomando su almuerzo, paseando, etc. Esta situación se ha percibido que es más común en los niños y niñas de mayor edad, es decir, los de los cursos del tercer ciclo de educación primaria y, especialmente, en las niñas.

En este sentido, el alumnado de los cursos del primer y segundo ciclo es el que más se anima a jugar, destacando los juegos simbólicos y los juegos tradicionales como el pillapilla o el escondite.

- **Patios escolares muy antiguos, con exceso de hormigón y falta de materiales**

La mejora de los espacios escolares (tanto interiores como exteriores) es muy importante, ya que estos espacios marcan las dinámicas y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, la comunidad educativa de los dos centros percibía como desventaja principal en sus patios escolares el exceso de hormigón existente, así como el deterioro del espacio debido a su antigüedad. En este contexto, en el centro 2 se vio la necesidad de mantener y cuidar las zonas verdes y la naturaleza con la que ya contaban, así como intentar mejorarla y aumentarla en la medida de sus posibilidades, a través de plantaciones de árboles, arbustos, flores, etc. en los que participaron tanto las familias como el alumnado.

Por otra parte, la falta de recursos materiales y educativos que motivan al alumnado a realizar diferentes juegos o actividades en los patios también era un problema. Esto provocaba que el alumnado no tuviese opciones y alternativas de juego que se adaptasen a sus intereses y preferencias más allá de los juegos de pelota.

- **Separación por edades a la hora de jugar en el patio**

En los patios de los dos centros educativos existe una separación y diferencia entre los niños y niñas de los diferentes ciclos a la hora de jugar. Sin embargo, las causas de esta separación son diferentes en uno y otro centro.

En el centro 1 se percibe una separación del alumnado de diferentes ciclos sobre todo cuando juegan al fútbol en el patio. El centro educativo cuenta con tres pistas de fútbol en el patio escolar en las que el alumnado se tiende a distribuir según su ciclo a la hora de realizar este deporte, es decir, una pista para el alumnado de primer ciclo, otra para el de segundo y otra para el de tercero. Es importante destacar que esta situación cambia los días que se les ofrecen más opciones y alternativas de juego y actividades que no sean fútbol.

En el centro 2 la situación es completamente distinta debido a que este cuenta con dos patios diferentes en los que se distribuye al alumnado de los diferentes cursos. Estableciendo un patio para el alumnado de 1º, 2º y 3º de educación primaria y otro patio para el alumnado de 4º, 5º y 6º de educación primaria. En este sentido, la comunidad educativa considera que esta separación por edades en el tiempo de patio es positiva puesto que, de esta forma, los mayores respetan a los pequeños puesto que no les invaden. Si estuvieran todos juntos los mayores ocuparían la mayor parte del espacio y los pequeños se quedarían arrinconados. Por otra parte, también se considera que la convivencia en el patio entre las diferentes edades puede llegar a ser un peligro, puesto que los pequeños tienen diferentes formas de jugar que los mayores, quienes juegan más intenso, más fuerte, lo cual puede llegar a generar caídas, golpes, etc. Bajo mi perspectiva, la separación del alumnado por edades en dos patios educativos puede no ser beneficioso en el sentido de que no se está fomentando un aspecto clave en el desarrollo integral del alumnado, como es aprender a convivir entre todos y todas respetándose entre sí.

- **La convivencia entre el alumnado es mejor y los conflictos se reducen cuando el fútbol no está presente**

A pesar de que, en general, las relaciones entre el alumnado y la convivencia en los dos centros es buena, estos coinciden en que el fútbol tiende a ser el principal foco de conflictos y que cuando este no está presente el nivel de ruido, de conflictos, se reduce.

Entre las causas de estos conflictos generados por el fútbol se destaca la competitividad y la falta de capacidad para gestionar los problemas que este deporte ocasiona (faltas, caídas, número de goles de un equipo u otro). Además, se considera que el alumnado se toma este deporte demasiado en serio (quieren jugar como profesionales y no lo son), lo cual provoca que lejos de ser una actividad con la que el alumnado pasa el tiempo de patio, se convierte, como se ha mencionado anteriormente, en una competición que resulta negativa para el estudiantado que participa en ella.

- **Patios escolares que afectan al bienestar y la salud del alumnado**

Los miembros de la comunidad educativa de ambos centros coinciden en que la situación actual en la se encuentran sus patios escolares afecta al bienestar y la salud del alumnado, así como del resto de la comunidad educativa, debido a varias causas.

En primer lugar, los dos patios son muy antiguos, lo cual genera que el estado de su pavimento esté en mal estado y provoque continuas caídas que generan heridas y daños graves cuando el alumnado está jugando. Por este motivo, las familias veían como una de sus principales necesidades mejorar el estado del hormigón presente en el patio con el fin de asegurar la seguridad de sus hijos e hijas.

Por otra parte, la falta de vegetación y naturaleza en los dos centros educativos provoca que los patios sean espacios abiertos con falta de sombras en las que el alumnado pueda resguardarse en los días más calurosos. Esto limita la estancia en los patios de toda la comunidad educativa.

Además, el centro 2 contempla la problemática de que el medio ambiente y el entorno urbano (con excesiva presencia de hormigón, ajetreo, ruido de coches, etc.) influye en el alumnado. Por ello, se percibe que los niños y niñas tienden a estar ansiosos, nerviosos, acelerados, lo cual se nota, tanto en su estancia en el patio, como en las aulas. Asimismo, a esto se suma el hecho de que al no tener un espacio adecuado para jugar en los patios el alumnado

no juega a nada, lo que suscita que no descansa de las rutinas de su vida cotidiana (actividades extraescolares, deberes, etc.) y aumente su ansiedad.

- **Proyectos de renaturalización con una amplia y diversa participación**

La participación en la elaboración del proyecto de renaturalización de los patios escolares de los dos centros educativos ha sido amplia y diversa. Han participado tanto miembros de la comunidad educativa como agentes externos a los centros escolares, de diferente manera en uno y otro centro.

En el centro 1 han participado todos los miembros de la comunidad educativa. Así, el alumnado ha sido partícipe a través de una dinámica en la que en un mapa de su patio escolar tenían que plasmar aquellas modificaciones que introducirían en su patio escolar soñado. También han participado a través de cuestionarios y entrevistas. A través de estas técnicas el alumnado transmitía sus necesidades y demandas en torno a su patio escolar.

Por su parte, en el centro 2, se realizaron reuniones con el alumnado con el fin de transmitir las ideas del proyecto y poder recoger e integrar aquellas propuestas e ideas nuevas que surgiesen. Además, todo el alumnado ha participado activamente en el cuidado de las zonas verdes ya existentes a través de labores básicas de riego y plantaciones. Asimismo, diferentes cursos de educación primaria mantienen el huerto escolar con el que cuenta el colegio.

Por otro lado, las familias en el centro 1 han participado proporcionando ideas y propuestas relacionadas con la mejora del patio escolar de sus hijos e hijas (a través de mensajes de audio en el taller de radio escolar con el que cuenta el centro educativo). En el centro 2 las familias tienen un papel clave en la creación de la propuesta de transformación y renaturalización, ya que se tomaron su tiempo para plasmar sus ideas en un documento, dibujar un mapa y, además, crear el título de la propuesta que se presentó al concurso de renaturalización de patios, "El patio escolar de los sentidos".

Por último, en el centro 1 el equipo directivo ha sido el dinamizador principal del proyecto de transformación. Una vez instaurada la idea del proyecto en el centro educativo, el claustro de profesorado participó otorgando una perspectiva pedagógica al proyecto a través de ideas y propuestas. Además, aparte de participar en las transformaciones realizadas en el patio escolar, también tuvo un papel clave en la transformación de los espacios interiores (aulas y

pasillos). En el centro 2 el equipo directivo y el claustro de profesorado fueron los encargados de elaborar el borrador del proyecto y, además, también se realizó una reunión explicativa con todo el profesorado con el fin de recoger nuevas ideas.

En cuanto a los agentes externos, el Ayuntamiento de Santander, SeoBirdLife y Santander Capital Natural fueron los que crearon y dinamizaron el concurso y posterior proyecto de renaturalización de patios de ambos centros educativos. En ambos centros, se destaca el papel de SeoBirLife al participar ofreciendo formación a la comunidad educativa para dar una perspectiva de naturalización a su proyecto que era más pedagógico.

Por otra parte, también participaron dando su apoyo y ofreciendo su colaboración ciertas entidades del entorno del barrio. En el caso del centro 1 se destaca la participación de una asociación de vecinos del entorno del colegio. En el centro 2 contaron con la participación de hasta diez entidades del entorno que otorgan diferentes servicios a la comunidad y tienen relación con el alumnado y las familias.

FUTURO

- **Proyectos de renaturalización diferentes objetivos y recursos**

Los centros educativos presentan dos propuestas de renaturalización de sus patios escolares con sus objetivos, recursos, organización, etc. En estas se han encontrado aspectos comunes y diferentes.

El primer aspecto diferente que se percibe es el hecho de que el centro 2 ha puesto título a su proyecto, "El patio escolar de los sentidos", sin embargo, la propuesta del centro 1 no tiene título.

Asimismo, las dos propuestas parecen realizarse con el objetivo de establecer diferentes zonas o áreas en las que el alumnado pueda jugar, investigar y experimentar con los diversos elementos de la naturaleza presentes en estas. El centro 1 organiza su patio en esas zonas o áreas, poniendo un nombre a cada una de ellas, en base a la utilidad o función que se pretende que esta cumpla (zona de equilibrio, zona de juegos en movimiento, zona de juegos tradicionales, zona de descanso y lectura, zona de juego simbólico...). En definitiva, se centra en buscar a cada espacio su utilidad, se pretende dar opciones y alternativas al alumnado con el fin de que cada alumno y alumna elija lo que quiere hacer en su tiempo de patio.

Por otro lado, el centro 2 se propone crear más espacios verdes (y cuidar y mantener los ya existentes) con diferentes características que favorezcan que el alumnado juegue e investigue poniendo en juego los cinco sentidos (olfato, tacto, vista, oído, gusto). Por ejemplo, para el tacto el césped en algunas partes estará formado por montículos, se plantarán diferentes flores que el alumnado puede ver, oler e incluso saborear, ya que algunas de ellas serán comestibles, etc.

Por último, ambos centros educativos buscan acercar la naturaleza a sus patios de diferentes formas, por ejemplo, sustituyendo el hormigón por cubierta verde, y, además, fomentar el aumento y cuidado de la biodiversidad del entorno. El centro 1 colocará casas para insectos y comederos para pájaros con el fin de atraer y cuidar esa biodiversidad. Por su parte, el centro 2 creará diferentes hábitats para la biodiversidad (jardín para insectos polinizadores, charca para anfibios, pradera, etc.).

- **Los proyectos de renaturalización mejorarán la convivencia y las alternativas de juego en los patios escolares**

La comunidad educativa de ambos centros educativos espera que los proyectos de renaturalización de patios mejoren la convivencia (tanto entre los miembros de la comunidad educativa como entre estos con la naturaleza y la biodiversidad) y los juegos que actualmente el alumnado realiza en los patios escolares.

El centro 1 pretende que su proyecto cree un patio más coeducativo, inclusivo y sostenible en el que se tengan en cuenta tanto las relaciones interpersonales como con la naturaleza, de forma que los miembros de la comunidad educativa se cuiden entre sí y respeten el entorno escolar. En este sentido, el centro 2 persigue también respetar y mejorar el patio escolar y que esto se conciba con un bien común de todos los miembros de la comunidad educativa y que esto, a su vez, mejore el vínculo existente entre el centro educativo y las familias.

Por otro lado, el centro 1 espera que su nuevo patio fomente en el alumnado la interacción y experimentación con y del medio que le rodea y que, a su vez, favorezca las relaciones e interacciones con sus compañeros y compañeras, pudiendo crear nuevos vínculos y relaciones de amistad. El centro 2 también cree que los nuevos patios, al tener presente más naturaleza y zonas verdes en las que el alumnado podrá moverse libremente en el espacio

(experimentando olores, observando y analizando plantas, etc.), se va a generar otro tipo de interacción y relación entre el alumnado que puede mejorar su convivencia. Además, este centro añade que se generará en el alumnado una mayor valoración y sensibilización hacia el medio ambiente, el cuidado del entorno y el potenciamiento de la biodiversidad.

Respecto a las mejoras en los juegos y actividades, ambos centros esperan que al contar con diferentes zonas y tener contacto con la naturaleza, se van a ampliar las opciones de juego y actividades, así como se van a atender a los diferentes gustos, preferencias e intereses, de manera que el alumnado va a poder elegir libremente lo que quiere hacer y dónde lo quiere hacer.

Además, pretenden reducir las posibles barreras para el juego o discriminaciones hacia ciertos grupos de alumnos y alumnas en los juegos y actividades que se realizan en el patio. Para ello, ambos centros educativos contemplan una serie de propuestas. En el centro 1, por ejemplo, se promoverán juegos más colectivos o mixtos con el objetivo de favorecer que el alumnado participe en juegos y actividades en los que el género no constituya una barrera o un obstáculo. En cuanto al centro 2, para intentar albergar los diferentes gustos, interés y preferencias del alumnado, se realizarán actividades en los espacios interiores como la biblioteca (actividades de lectura) o el salón de actos (actividades de música). Se considera que estas opciones, además, son inclusivas, por la variedad de lenguajes y juegos que promueven, más allá del juego físico.

- **La presencia de naturaleza en los patios influye en el bienestar y la salud de la comunidad educativa**

Los dos centros educativos presentaban (en mayor o menor medida) dos problemas principales en sus patios en relación con el bienestar y la salud de los miembros de la comunidad educativa en su estancia en estos, como era la ausencia de sombras y el estrés y la ansiedad que generaba la falta de espacios verdes.

Con el proyecto de transformación y renaturalización de patios, la comunidad educativa de los centros espera que estas dos situaciones mejoren. En cuanto a la falta de sombras, la plantación de nuevos árboles y arbustos permitirá crear zonas en las que el alumnado y el resto de la comunidad educativa podrá resguardarse de las altas temperaturas de los días más calurosos, lo que promoverá y motivará al profesorado y alumnado a salir al patio para realizar determinadas actividades que antes se tenían que realizar en el aula por la falta de sombras.

Por otra parte, acercar la naturaleza al alumnado reducirá sus niveles de estrés y ansiedad, fruto del entorno urbano en el que viven y todo lo que este conlleva (ajetreo, ruido de coches, exceso de hormigón, etc.) y de sus rutinas diarias, tanto en la escuela como en su vida cotidiana (actividades extraescolares, deberes, etc.). Esto permitirá mejorar su desarrollo integral tanto académico como personal, lo que se percibirá tanto en el aula, como en el patio donde tendrán más opciones y alternativas de juego y actividades.

- **La transformación del patio escolar como espacio educativo que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe modificar el proyecto curricular y pedagógico de centro**

Los dos centros educativos ven la posibilidad de aprovechar los espacios naturales y las instalaciones que se espera que estén presentes en los nuevos patios para modificar y mejorar los aprendizajes del alumnado, además de introducir el contacto con la naturaleza en todas las áreas y materias (como, por ejemplo, la gran variedad de árboles y plantas distintas que va a haber en los nuevos patios y que se pueden estudiar desde diferentes áreas curriculares).

Asimismo, en el centro 2 se esperan planificar contenidos y clases para poder trabajar al aire libre con el alumnado desde las diferentes áreas y materias, es decir, el nuevo espacio que se va a crear con sombras y árboles va a permitir dar clases en el exterior y realizar pequeñas actuaciones de aula en el patio. Por ejemplo, en el área de Educación Artística, dibujar los diferentes paisajes naturales del patio; en Matemáticas realizar cálculo mental al aire libre; en Ciencias analizar e investigar sobre la diferente biodiversidad, etc. El centro 1 también contempla esta posibilidad de realizar actividades de determinadas áreas al aire libre utilizando los recursos naturales que ofrecerá el nuevo patio.

Por otra parte, el centro 2 pretende, además, que el proyecto de Educación Ambiental con el que cuentan, que es transversal a todas las áreas y materias, también se vea favorecido con el proyecto de renaturalización del patio, en el sentido de que se espera que surjan en el profesorado nuevas ideas, propuestas y actividades que el patio actual no permite, debido a su estado.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación sugieren que los patios escolares se deben considerar como espacios educativos que tienen un valor pedagógico y que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y que, por tanto, tienen más usos aparte del uso

tradicional, de tiempo de descanso o recreo del alumnado. Esto coincide, además, con la idea de Artavia (2013), que aseguraba que los patios escolares no son entornos neutros, sino que se pueden tomar como espacios privilegiados para analizar las posibles situaciones de discriminación sexista y desigualdad de género que se puedan dar en este.

En este trabajo se han observado dos patios escolares antiguos, contruidos hace más de cuarenta años, con escasos materiales y recursos, con cemento en grandes cantidades y poca naturaleza, lugares que no favorecen la estancia de los miembros de la comunidad educativa ni la diversidad en el juego. En este sentido, el hecho de que muchos centros educativos del estado español continúen con las mismas estructuras y organización espacial que hace más de cincuenta años provoca la reproducción de conductas estereotipadas en niños y niñas que no promueven la igualdad (Cantó y Ruiz, 2005).

Este tipo de patios escolares afectan al bienestar y la salud del alumnado, generándoles estrés y ansiedad por el tipo de entornos urbanos y con escasa naturaleza que les rodea. El distanciamiento con la naturaleza puede provocar distintas dolencias como la depresión, el estrés y la ansiedad. Se ha demostrado que el contacto con la naturaleza es positivo para el desarrollo de los niños y niñas ya que reduce sus niveles de estrés, favorece su capacidad de concentración, etc. (Torres-Porras et al., 2016).

Por otro lado, el fútbol era protagonista de estos espacios, lo cual provocaba la separación entre géneros. Una disposición de los espacios de juegos muy androcéntrica y fútbol-centrista, es decir, diseñados y contruidos con el fin de dar respuesta a un arquetipo de alumnado concreto, chicos, con preferencia y gusto por el juego activo y con pelota (Molinés, 2020). El hecho de que las niñas tengan una escasa preferencia por el fútbol provoca que niños y niñas jueguen por separado y se acabe segregando a estas a las zonas más periféricas del patio, por ser sus tipos de juegos, más relacionados con la tranquilidad, el cuidado y la intimidad, menos valorados dentro del contexto escolar y requerir menor uso del espacio.

La mayor diversidad de espacios y juegos que posibilitará la transformación de los patios escolares favorecerá la inclusión del alumnado que no encontraba opciones y alternativas de juegos y actividades en los patios que se relacionaran con sus gustos, intereses, preferencias, etc. En este sentido, Ciocoletto (2020) señala como una característica de los patios coeducativos e inclusivos, el hecho de ser espacios con diversidad de opciones, tanto en materiales como en actividades y juegos, así como en la configuración y uso del espacio.

Asimismo, los hábitos de juego en la infancia se están perdiendo y esta situación aumenta con la edad y el género, de hecho, son las chicas del tercer ciclo de primaria las que menos juegan en el patio. Los niños y niñas juegan menos al aire libre en comparación con las generaciones pasadas y tienden a pasar más horas frente al televisor y/u otras pantallas (Torres-Porras, et al., 2016).

Finalmente, la transformación y renaturalización de los patios escolares, considerados como espacios pedagógicos y educativos, deben modificar el proyecto curricular de los centros educativos. La presencia de más naturaleza y biodiversidad en los patios puede aprovecharse para trasladar determinadas actividades y dinámicas de aula al exterior y educar al alumnado al aire libre. Martínez, et al. (2018) ya introducía este concepto de "Educación al Aire Libre", y lo definían como un tipo de aprendizaje que favorece el contacto directo con el medio ambiente. Se trata de una herramienta muy poderosa y estimulante para el aprendizaje del alumnado.

7. CONCLUSIONES

La sociedad actual en la que vivimos nos exige, como docentes, educar y transmitir a nuestro alumnado valores y actitudes relacionadas con el respeto por todos y todas independientemente de su género, etnia, capacidad, orientación sexual, etc., así como hacia el cuidado del medio ambiente y la biodiversidad presente en nuestro entorno.

En este sentido, necesitamos de un modelo coeducativo que introduzca la perspectiva de género sobre la educación con el objetivo de construir escuelas que favorezcan el acceso igualitario de los niños y las niñas. Un sistema educativo en el que se reconozcan y valoren sus experiencias, tengan libertad de elección sobre cómo quieren vivir, que reconozca y valore la diversidad y las diferencias de las personas, de manera que disminuyan las desigualdades y se consiga una equidad de derechos y oportunidades. Se precisa de una educación para la sostenibilidad que proporcione una correcta percepción de ecoddependencia e interdependencia en la que vivimos, así como los problemas a los que nos enfrentamos. Necesitamos una educación que facilite las medidas necesarias para hacerlos frente a fin de avanzar hacia la construcción de sociedades más sostenibles.

En este sentido, la ley educativa vigente LOMLOE (2020) ya introduce los principios de la coeducación y la sostenibilidad. Promueve que todos los centros educativos desarrollen

el principio de la coeducación en todas las etapas educativas, con el fin de fomentar la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Por otra parte, defiende que el sistema educativo no debe ser ajeno a los desafíos que plantea el cambio climático del planeta y, por ello, los centros escolares deben ser un espacio de custodia y cuidado del medio ambiente, fomentando una cultura de la sostenibilidad medioambiental, desarrollando programas de estilos de vida sostenible y favoreciendo el reciclaje y el contacto con los espacios verdes. También, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, iniciativa de la Asamblea General de la ONU, incluye entre sus objetivos para el desarrollo sostenible, la igualdad de género y la promoción de ciudades y comunidades sostenibles.

Para ello, el análisis y la transformación de los espacios escolares es clave, puesto que estos marcan las dinámicas, las relaciones y las interacciones que ocurren en los centros educativos. Además, entre los espacios más privilegiados para observar las posibles situaciones de discriminación o desigualdad que se dan entre el alumnado están los patios escolares, por ser estos los espacios y los tiempos que pertenecen exclusivamente al alumnado y en los que el profesorado ejerce un papel secundario de vigilancia o supervisión.

Por todo ello, tanto el proyecto de renaturalización de patios escolares dinamizado por Santander Capital Natural, como esta investigación son un avance y constituyen una palanca hacia la construcción de espacios escolares más coeducativos, inclusivos y sostenibles.

Por último, señalar que los resultados de esta investigación no se presentan como cerrados, sino que abren la posibilidad a realizar nuevas investigaciones futuras, como, por ejemplo, continuar analizando las causas por las que las nuevas generaciones de niños y niñas cada vez presentan menos hábitos de juego en los patios escolares u observar de primera mano cómo el mayor contacto del alumnado con la naturaleza en los patios escolares afecta a su desarrollo integral, así como a su proceso de enseñanza-aprendizaje y modos de relación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. L., Arias, A., Blanco, N., Cumellas, M., Jiménez, M. P., Padró, F., Perales, P., Ruiz, R., Sierra, C., Solsona, N., Subías, R., Subirats, M., Tomé, A. y Tudela, P. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. GRAÓ.
- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4 (1), 30-34.
<http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Artavia, J. (2013). Vamos al recreo. *Revista Herencia*, 26(1 y 2), 79-92.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis.
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. Cuadernos para la coeducación 13*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brugère, F. (2022). *La ética del cuidado*. Ediciones Metales Pesados.
- Burbano, H. (2014). Educación para la sostenibilidad. *Suelos Ecuatoriales*, 44 (2), 138-150.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7831481>
- Calvo, A. y Serrano, B. (22 de julio de 2024). Promoviendo la Ciudadanía Planetaria a través de la naturalización de patios escolares. *REUNI+D ARTÍCULOS*.
<https://reunid.eu/2024/07/15/promoviendo-la-ciudadania-planetaria-a-traves-de-la-naturalizacion-de-patios-escolares/>
- Cantó, R. y Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, (1), 28-45.
- Casado, A. (24 de julio de 2024). El concurso para hacer más habitables los patios de tres colegios queda desierto. *El Diario Montañés*.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer España.

- Castro, X. (2024). El ecofeminismo: la inclusión de la ética del cuidado a la reflexión sobre la crisis ambiental. *Revista Kawsaypacha*, 13, 1- 22. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Kawsaypacha/article/view/27374/26381>
- Ciocoletto, A., Valdivia, B., Casanovas, R., Fonseca, M. y Ortiz, S. (2020). *Patios coeducativos. Guía para la transformación feminista de los espacios educativos*. Col.lectiu Punt 6 y Coeducació.
- Cols, C. y Fernández, J. (2019). Patios Inclusivos. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 47, 107-115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- De Beauvoir, S. (2002). *El segundo sexo. Volumen I. Los hechos y los mitos*. Ediciones Cátedra.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa Vol. I*. Gedisa.
- Díaz, A. (2019). Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro. *Ene*, 13 (4), 1-18. <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/1072>
- Dueñas, M. A. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 358- 366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Edwards, R. y Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing? [¿Qué es la entrevista cualitativa?]*. Bloomsbury Academic.
- EFE (2 de junio de 2017). Unos 500 niños van a clase en bañador para pedir climatización. *Diario de Sevilla*. https://www.diariodesevilla.es/sevilla/ninos-clase-banador-pedir-climatizacion_0_1141386519.html
- Enríquez, J. M., Duce, C. y Miguel, L. J. (2020) *Repensar la sostenibilidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, H. (2016). Patios vivos para crecer y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 16- 22. <https://elnousafareig.org/wp-content/uploads/2016/04/article-heike-freire-patios-vivos-para-crecer-y-aprender.pdf>

- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Ediciones Octaedro.
- Gallopín, G. (2003). *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. Cepal.
- García, I. (16 de enero de 2017). Presentamos el proyecto Red de patios inclusivos y sostenibles. *Pandora* *Mirabilia*.
<https://www.pandoramirabilia.net/proyectos/presentamos-el-proyecto-red-de-patios-inclusivos-y-sostenibles/>
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 23, 63- 75.
<https://www.redalyc.org/pdf/4536/453644785006.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Centro de Documentación Hegoa*, 43, 1-12. <https://boletin.hegoa.ehu.eus/mail/37>
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8).
<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>
- Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad? *Aula de Infantil*, 96, 27-32. <https://www.fundacionilumina.cl/wp-content/uploads/2021/01/El-contacto-con-la-naturaleza.pdf>
- López, C.E. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Científica*, 3(10), 232–247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Macarulla, I. y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Editorial GRAÓ.

- Martínez, J. (2009). Educación para la sostenibilidad. Manual de Educación para la Sostenibilidad, 4-7. UNESCO Etxea. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/manual-sostenibilidad.html>
- Martínez, J.F., Arjones, A., Delgado, J., Hueso, P. y Ruiz, J.D. (2018). La educación al aire libre como herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/16751/XIIGEODID%20MAD2018_JFMartinezMurillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Medina, M. (2012). La evolución del ecofeminismo. Un acercamiento al deterioro medioambiental desde la perspectiva de género. *Fòrum de Recerca*, 17, 53- 72. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76386/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-filosofia-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molinés, S. (2020). Guía de patios coeducativos. Recursos web para la igualdad y la convivencia. Generalitat Valenciana. https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia_de_patis_coeducatius_ca_s.pdf
- Monasterio, M., González, S. y García, A. (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Pandora Mirabilia. Género y Comunicación. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Nay-Valero, M. y Febres, M. E. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17 (2), 24-45. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES*, 8, 73- 84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Pascual, M. y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletón ECOS. Cip-Ecosocial*, 10, 1-7. https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/ECOS%20CDV/Boletin_10/ecofeminismo_construir_futuro.pdf
- Puleo, A. H. (2022). El ecofeminismo, conciencia feminista profunda de la crisis socioambiental. *Análisis Carolina*, 23, 1- 11. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/12/AC-23.-22.pdf>

- Puleo, A. H. (2017). ¿Qué es el ecofeminismo?. *Quaderns de la Mediterrània*, 25, 210-213. https://www.iemed.org/wp-content/uploads/2021/05/%C2%BFQue%CC%81-es-el-ecofeminismo_-1.pdf
- Rojas, S. y Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Saldaña, D. (2020). Cambiar el patio para cambiar el mundo. Educación espacial feminista y transformación social. *Encuentro Internacional Género, Arquitectura y Ciudad*, 193-200. <http://hdl.handle.net/10553/108036>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Santander Capital Natural [SCN]. (2024). <https://santandernatural.es/>
- Sapon- Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71- 85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>
- Sisinio, J. (2011). *Historia del Feminismo*. Los libros de la Catarata.
- Solsona, N., Tomé, A., Subías, R., Pruna, J. y de Miguel, X. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos, experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*. Editorial Octaedro.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Ediciones Octaedro.
- Torres-Porras, J., Alcántara, J., Arrebola, J. C., Rubio, S. J. y Mora, M. (2016). Trabajando el acercamiento a la naturaleza de los niños y niñas en el Grado de Educación Infantil. Crucial en la sociedad actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (1), 258- 270. <http://hdl.handle.net/10498/18860>
- Vásquez, L. (2022). Aprender al exterior. *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*, (3), 31- 40. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8838>

- Vázquez, V. y López, I. (2011). La Ética del Cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra*, 6, 167-172. <https://dialnet-unirioja-es.unican.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=3728841>
- Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *CTS*, 11(31), 195-216. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92443623009.pdf>
- Vilches, A. y Gil, D. (2020). Repensando la Sostenibilidad desde la Educación: Más allá de los eslóganes. <https://hdl.handle.net/10550/76544>

9. ANEXOS

ANEXO 1. Guion entrevistas dirigidas al equipo directivo y al claustro de profesorado. Centro educativo 1

GUIÓN ENTREVISTA

La presente entrevista está dirigida a diferentes agentes de la comunidad educativa del CEIP Fuente de la Salud que se consideran clave para la investigación del TFM (el equipo directivo, el claustro de profesorado). El objetivo principal de esta es indagar y analizar el proceso de transformación y naturalización del patio escolar. Para ello, se diferencian tres grandes bloques: necesidad de transformación en el centro y patio educativo y motivación para comenzar el proceso; proyecto de cambio del centro y patio educativo; mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo.

Agradezco tu valiosa participación en el estudio. Si en el algún momento sientes la necesidad de detener la entrevista, por cualquier razón, o si no deseas contestar a alguna de las preguntas, puedes indicarlo libremente.

En la entrevista se mantendrá el anonimato, te pedimos permiso para grabarla en audio y te haremos llegar la transcripción literal de la misma, para que puedas revisar los datos e informaciones generados durante nuestra conversación.

BLOQUE 1. Necesidad de transformación en el centro y patio educativo y motivación para comenzar el proceso

1. Tal y como se comentó en nuestra primera reunión en el centro, la transformación del patio es parte de una transformación más amplia del propio centro, ¿en qué momento aparece esa necesidad de cambio en el centro?, ¿de dónde surge la idea de la transformación del patio escolar?, ¿qué elementos o demandas la motivaron?

2. En relación con la pregunta anterior, ¿se tuvo en cuenta la perspectiva de todos los agentes de la comunidad educativa, ¿cómo?, ¿qué demandas se percibieron por parte del alumnado y las familias?, ¿y por parte del profesorado?

3. ¿Se recogió la opinión o valoración del alumnado? ¿cómo?

BLOQUE 2. Proyecto de cambio del centro y patio educativo

1. ¿En qué momento se construyó el patio escolar actual?, ¿desde entonces, ha habido cambios en él?, ¿cuáles?
2. ¿Qué aportaciones y transformaciones se percibirán en el nuevo patio escolar?
3. ¿En qué medida crees que estos cambios van a transformar el patio?, ¿cómo crees que cambiarán las actividades y las formas de relación e interacción de niños y niñas en este espacio?
4. ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado en el patio?, ¿se generan conflictos de algún tipo?, ¿por qué motivos?
5. ¿Qué tipo de juegos y actividades se realizan en el patio? En base al conjunto de alternativas, gustos, preferencias, etc. ¿crees que estos juegos y actividades incluyen a todo el alumnado? ¿qué aspectos relacionados con esto ha incluido el proyecto?
6. ¿Consideras que de algún modo influyen las normas o mandatos de género en estas dinámicas?, ¿y la diferencia de edad entre el alumnado?, ¿y la diferencia de capacidades?
7. ¿Crees que el proyecto de transformación mejorará esta situación de alguna manera?, ¿cómo?, ¿por qué?
8. ¿Cómo y para qué se utiliza el patio escolar?, ¿qué nuevos usos considerarías valiosos y, en consecuencia, cómo se ha pensado el nuevo patio?
9. ¿Qué agentes han estado implicados en el proceso de transformación del patio?, ¿de qué forma?
10. ¿Cómo habéis tomado la decisión de estructurar el patio en diferentes áreas?, ¿crees que esta organización fomenta relaciones de mayor cuidado y cooperación entre el alumnado?, ¿favorece que todas las niñas y niños de edades diferentes puedan elegir libremente lo que quieren hacer, por qué?
11. ¿Crees que a partir de los cambios que se van a realizar habrá más espacios que sean valorados por el alumnado como zonas agradables o donde desarrollar actividades más estáticas? ¿por qué?
12. ¿Qué materiales se ponen a disposición de las niñas y niños en el tiempo de patio?, ¿se han introducido nuevos materiales en el proyecto de transformación? ¿cuáles?

BLOQUE 3. Mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo

1. ¿El proyecto de transformación se ha establecido como cerrado o abierto a mejoras futuras? ¿qué otras propuestas se prevén llevar a cabo?
2. ¿Consideras que es importante la comunicación y difusión del proyecto a toda la comunidad y al entorno? ¿cómo está previsto hacerlo?, ¿qué crees que puede aportar?
3. ¿En qué medida el proyecto de transformación del patio escolar puede influir en el proyecto pedagógico del centro y sus respectivas materias o áreas curriculares?, ¿se ha percibido la necesidad de establecer cambios o añadir nuevos contenidos en estas relacionados con dicha transformación? ¿cuáles?
4. ¿Qué tres palabras usarías para definir el patio actual y qué tres usarías para definir cómo te imaginas el patio nuevo?
5. Las preguntas de la entrevista han terminado, ¿deseas añadir algo más, alguna cosa importante que no hayamos hablado, alguna cuestión que quieras ampliar?

Muchas gracias.

ANEXO 2. Guion entrevista dirigida a las familias. Centro educativo 1

GUIÓN ENTREVISTA FAMILIAS

La presente entrevista está dirigida a las familias del CEIP Fuente de la Salud. El objetivo principal de esta es indagar y analizar el proceso de transformación y naturalización del patio escolar. Para ello, se diferencian tres grandes bloques: necesidad de transformación en el centro y patio educativo y motivación para comenzar el proceso; proyecto de cambio del centro y patio educativo; mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo.

Agradezco tu valiosa participación en el estudio. Si en el algún momento sientes la necesidad de detener la entrevista, por cualquier razón, o si no deseas contestar a alguna de las preguntas, puedes indicarlo libremente.

En la entrevista se mantendrá el anonimato, te pedimos permiso para grabarla en audio y te haremos llegar la transcripción literal de la misma, para que puedas revisar los datos e informaciones generados durante nuestra conversación.

BLOQUE 1. Necesidad de transformación en el centro y patio educativo y motivación para comenzar el proceso

1. Tal y cómo se me ha informado, la transformación del patio es parte de una transformación más amplia del propio centro, ¿qué papel tuvieron las familias en el comienzo del proceso? ¿participaste en esta transformación? ¿cómo?

2. ¿En qué medida crees que se tuvo en cuenta la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa? ¿qué demandas se percibieron por parte de las familias? ¿Se recogió vuestra opinión o valoración? En el caso de no recogerse, ¿qué pedíais? ¿se ha quedado fuera alguna propuesta de las familias que consideres importante? ¿cuál o cuáles?

3. ¿Qué necesidades perciben las familias con relación al patio y que han hecho necesaria su transformación?

BLOQUE 2. Proyecto de cambio del centro y patio educativo

1. ¿Cuánto tiempo llevas participando en la comunidad educativa del centro? ¿has podido percibir cambios en el patio escolar desde el momento en que llegaste? ¿cuáles?

2. ¿Cuál es tu opinión respecto al patio escolar actual? en grandes líneas, ¿qué cambiaríais?, ¿por qué?

3. ¿Qué cambios o transformaciones que se van a percibir en el nuevo patio valoras como positivas y beneficiosas para los niños y niñas? ¿cómo crees que cambiarán las actividades y las formas de relación e interacción de los niños y niñas en este espacio?

4. ¿Cómo percibes que son las relaciones entre los niños y niñas en el patio? ¿se suelen generar conflictos de algún tipo? ¿por qué motivos?

5. ¿Qué tipo de juegos y actividades que realizan los niños y niñas en el patio has podido observar? En base al conjunto de alternativas, gustos, preferencias, etc. ¿crees que estos juegos y actividades incluyen a todo el alumnado?

6. ¿Consideras que de algún modo influyen las normas o mandatos de género en estas dinámicas?, ¿y la diferencia de edad entre el alumnado?, ¿y la diferencia de capacidades? ¿y la procedencia? ¿y cualquier otra cuestión no contemplada hasta ahora en las preguntas?

7. ¿Crees que el proyecto de transformación mejorará esta situación de alguna manera?, ¿cómo?, ¿por qué?

BLOQUE 3. Mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo

1. ¿En qué medida crees que el proyecto de transformación va a mejorar el patio?

2. ¿Qué tres palabras usarías para definir el patio actual y qué tres usarías para definir cómo te imaginas el patio nuevo?

3. Las preguntas de la entrevista han terminado, ¿deseas añadir algo más, alguna cosa importante que no hayamos hablado, alguna cuestión que quieras ampliar?

Muchas gracias.

ANEXO 3. Guion entrevistas dirigidas al equipo directivo y al claustro de profesorado.

Centro educativo 2.

GUIÓN ENTREVISTA (EQUIPO DIRECTIVO Y CLAUSTRO DE PROFESORADO)

La presente entrevista está dirigida a diferentes agentes de la comunidad educativa del CEIP Gerardo Diego que se consideran clave para la investigación del TFM (el equipo directivo, el claustro de profesorado y las familias). El objetivo principal de esta es indagar y analizar el proceso de transformación y naturalización del patio escolar. Para ello, se diferencian cuatro grandes bloques: presentación e información relevante sobre los entrevistados; necesidad de transformación en el patio educativo y motivación para comenzar el proceso; proyecto de cambio del centro y patio educativo; mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo. Agradezco tu valiosa participación en el estudio. Si en algún momento sientes la necesidad de detener la entrevista, por cualquier razón, o si no deseas contestar a alguna de las preguntas, puedes indicarlo libremente. En la entrevista se mantendrá el anonimato, te pedimos permiso para grabarla en audio y te haremos llegar la transcripción literal de la misma para que puedas revisar los datos e informaciones generados durante nuestra conversación.

BLOQUE 1. Presentación e información relevante sobre los entrevistados y el centro educativo

1. ¿Qué papel/función ejerces en el centro educativo? Si es maestro/maestra, ¿en qué etapa/s educativa/s ejerce su labor? ¿es tutor/a o especialista (Pedagogía Terapéutica, Música, Inglés, Educación Física...)?

2. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en este centro?, ¿en qué otros centros has trabajado hasta ahora?

3. En la página web del centro educativo he podido observar que este se considera un centro sostenible, ¿qué actividades/proyectos/dinámicas se realizan en el centro en relación con esto (Programa Residuos Cero, Aula de Educación para la Sostenibilidad)?, ¿desde cuándo el centro está trabajando en esta línea?

4. ¿Me podrías concretar algo más sobre estas iniciativas, algo más de información además de lo que se puede leer en la web?

5. ¿Qué diferencia este centro educativo de otros centros de la zona?

BLOQUE 2. Necesidad de transformación en el patio educativo y motivación para comenzar el proceso

1. ¿De dónde surge la idea de la transformación del patio escolar?, ¿qué elementos o demandas la motivaron?

2. En relación con la pregunta anterior, ¿se tuvo en cuenta la perspectiva de todos los agentes de la comunidad educativa, ¿cómo?, ¿qué demandas se percibieron por parte del alumnado y las familias?, ¿y por parte del profesorado? En el caso de no recogerse, ¿qué pedíais?, ¿se ha quedado fuera alguna propuesta del profesorado que consideres importante?, ¿cuál o cuáles?

3. ¿Se recogió la opinión o valoración del alumnado? ¿cómo?

4. He podido observar que durante varios cursos habéis colaborado con diferentes organizaciones y/o personas ecologistas y con SEO/BirdLife antes de comenzar el proyecto de patio ¿qué transformaciones y propuestas que se han realizado destacas?, ¿cuándo y cómo comenzó esta colaboración?, ¿por qué?

BLOQUE 3. Proyecto de cambio del centro y patio educativo

1. ¿En qué momento se construyó el patio escolar actual?, ¿desde entonces, ha habido cambios en él? ¿cuáles?

2. ¿Por qué existen dos patios escolares?, ¿qué ventajas y desventajas tiene esto?

3. ¿Por qué se eligió denominar a la propuesta "El patio escolar de los sentidos"?

4. ¿Qué aportaciones y transformaciones se percibirán en el nuevo patio escolar?

5. ¿En qué medida crees que estos cambios van a transformar el patio?, ¿cómo crees que cambiarán las actividades y las formas de relación e interacción de niños y niñas en este espacio?

6. ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado en el patio?, ¿se generan conflictos de algún tipo?, ¿por qué motivos?

7. ¿Qué tipo de juegos y actividades se realizan en el patio? En base al conjunto de alternativas, gustos, preferencias, etc. ¿crees que estos juegos incluyen a todo el alumnado, ¿qué aspectos relacionados con esto ha incluido el proyecto?

8. ¿Consideras que de algún modo influyen las normas o mandatos de género en estas dinámicas?, ¿y la diferencia de edad entre el alumnado?, ¿y la diferencia de capacidades?, ¿y la diferencia de origen/etnia?, ¿y cualquier otra cuestión no contemplada en las preguntas?

9. ¿Crees que el proyecto de transformación mejorará esta situación de alguna manera?, ¿cómo?, ¿por qué?

10. ¿Cómo y para qué se utiliza el patio escolar?, ¿qué nuevos usos considerarías valiosos y, en consecuencia, cómo se ha pensado el nuevo patio?

11. ¿Qué agentes han estado implicados en el proceso de transformación del patio?

12. He observado que el colegio participa con diferentes asociaciones/entidades del entorno que proporcionan servicios a la comunidad (Operarias Misioneras del Corazón de Jesús, El Trastolillo, Fundación Secretariado Gitano, Plataforma Romanés, Asociación Gitanos de Hoy, Asociación Contigo Creando, Hogar Futuro, etc.) ¿alguna de estas asociaciones ha participado en el proyecto? ¿de qué manera?

13. ¿De qué forma vuestra propuesta de patio se asemeja al modelo de educación al aire libre "Escuela-Bosque", ¿en qué medida este modelo favorece que todas las niñas y niños de edades diferentes puedan elegir libremente lo que quieren hacer?

14. ¿Crees que a partir de los cambios que se van a realizar habrá más espacios que sean valorados por el alumnado como zonas agradables o donde desarrollar actividades más estáticas?, ¿más en contacto con la naturaleza?, ¿por qué?

15. ¿Qué materiales se ponen a disposición de las niñas y niños en el tiempo de patio?, ¿se han introducido nuevos materiales en el proyecto de transformación?, ¿cuáles?

BLOQUE 4. Mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo

1. ¿El proyecto de transformación se ha establecido como cerrado o abierto a mejoras futuras?, ¿qué otras propuestas se prevén llevar a cabo?

2. ¿Consideras que es importante la comunicación y difusión del proyecto a toda la comunidad y al entorno?, ¿cómo está previsto hacerlo?, ¿qué crees que puede aportar?

3. ¿En qué medida el proyecto de transformación del patio escolar puede influir en el proyecto pedagógico del centro y sus respectivas materias o áreas curriculares?, ¿se ha percibido la necesidad de establecer cambios o añadir nuevos contenidos en estas relacionados con dicha transformación?, ¿cuáles?

4. ¿Qué tres palabras usarías para definir el patio actual y qué tres usarías para definir cómo te imaginas el patio nuevo?

5. Las preguntas de la entrevista han terminado, ¿deseas añadir algo más, alguna cosa importante que no hayamos hablado, alguna cuestión que quieras ampliar?

Muchas gracias.

ANEXO 4. Guion entrevista dirigida a las familias. Centro educativo 2

GUION ENTREVISTA (FAMILIAS)

La presente entrevista está dirigida a diferentes agentes de la comunidad educativa del CEIP Gerardo Diego que se consideran clave para la investigación del TFM (el equipo directivo, el claustro de profesorado y las familias). El objetivo principal de esta es indagar y analizar el proceso de transformación y naturalización del patio escolar. Para ello, se diferencian cuatro grandes bloques: presentación e información relevante sobre los entrevistados y el centro educativo; necesidad de transformación en el patio educativo y motivación para comenzar el proceso; proyecto de cambio del centro y patio educativo; mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo. Agradezco tu valiosa participación en el estudio. Si en algún momento sientes la necesidad de detener la entrevista, por cualquier razón, o si no deseas contestar a alguna de las preguntas, puedes indicarlo libremente. En la entrevista se mantendrá el anonimato, te pedimos permiso para grabarla en audio y te haremos llegar la transcripción literal de la misma para que puedas revisar los datos e informaciones generados durante nuestra conversación.

BLOQUE 1. Presentación e información relevante sobre los entrevistados y el centro educativo

1. ¿Pertenece al AMPA del centro educativo? Si es así, ¿formas parte de la junta directiva del AMPA?

2. ¿Cuánto tiempo llevas siendo parte de las familias del centro educativo?
3. ¿Qué etapa educativa/curso escolar cursan tu/s hijo/a/os/as?
4. He observado que el centro educativo ha creado un grupo de familias denominado "Espacios Verdes" ¿participas en este grupo?, ¿por qué se crea y qué tipo de actividades dinamiza?
5. ¿Qué dirías que caracteriza a este centro que le hace diferente de los centros de su entorno?

BLOQUE 2. Necesidad de transformación en el patio educativo y motivación para comenzar el proceso

1. ¿Qué papel tuvieron las familias en el comienzo del proceso de transformación del patio? ¿participaste en esta transformación? ¿cómo? ¿crees que podríais haber participado más?
2. ¿En qué medida crees que se tuvo en cuenta la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa?, ¿qué demandas se percibieron por parte de las familias?, ¿se recogió vuestra opinión o valoración?, en el caso de no recogerse, ¿qué pedíais?, ¿se ha quedado fuera alguna propuesta de las familias que consideres importante?, ¿cuál o cuáles?
3. ¿Qué necesidades perciben las familias con relación al patio y que han hecho necesaria su transformación?

BLOQUE 3. Proyecto de cambio del patio educativo

1. ¿Has podido percibir cambios en el patio escolar desde el momento en que llegaste al centro educativo?, ¿cuáles?
2. ¿Cuál es tu opinión respecto al patio escolar actual?, en grandes líneas, ¿qué cambiarías?, ¿por qué?
3. ¿Qué cambios o transformaciones que se van a percibir en el nuevo patio valoras como positivas y beneficiosas para los niños y niñas?, ¿cómo crees que cambiarán las actividades y las formas de relación e interacción de los niños y niñas en este espacio?
4. ¿Cómo percibes que son las relaciones entre los niños y niñas en el patio?, ¿se suelen generar conflictos de algún tipo?, ¿por qué motivos?
5. ¿Qué tipo de juegos y actividades que realizan los niños y niñas en el patio has podido observar?, en base al conjunto de alternativas, gustos, preferencias, etc. ¿crees que estos juegos y actividades incluyen a todo el alumnado?

6. ¿Consideras que de algún modo influyen las normas o mandatos de género en estas dinámicas?, ¿y la diferencia de edad entre el alumnado?, ¿y la diferencia de capacidades?, ¿y el origen/etnia?, ¿y cualquier otra cuestión no contemplada hasta ahora en las preguntas?

7. ¿Crees que el proyecto de transformación mejorará esta situación de alguna manera?, ¿cómo?, ¿por qué?

BLOQUE 4. Mejoras o innovaciones futuras a nivel de centro y patio educativo

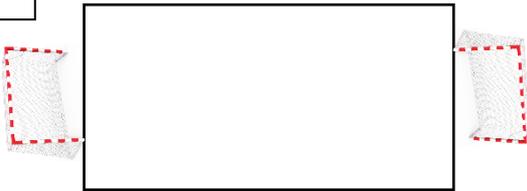
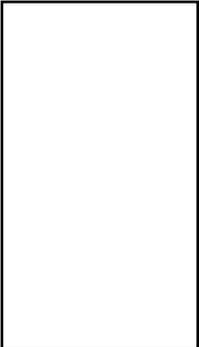
1. ¿En qué medida crees que el proyecto de transformación va a mejorar el patio?

2. ¿Qué tres palabras usarías para definir el patio actual y qué tres usarías para definir cómo te imaginas el patio nuevo?

3. Las preguntas de la entrevista han terminado, ¿deseas añadir algo más, alguna cosa importante que no hayamos hablado, alguna cuestión que quieras ampliar?

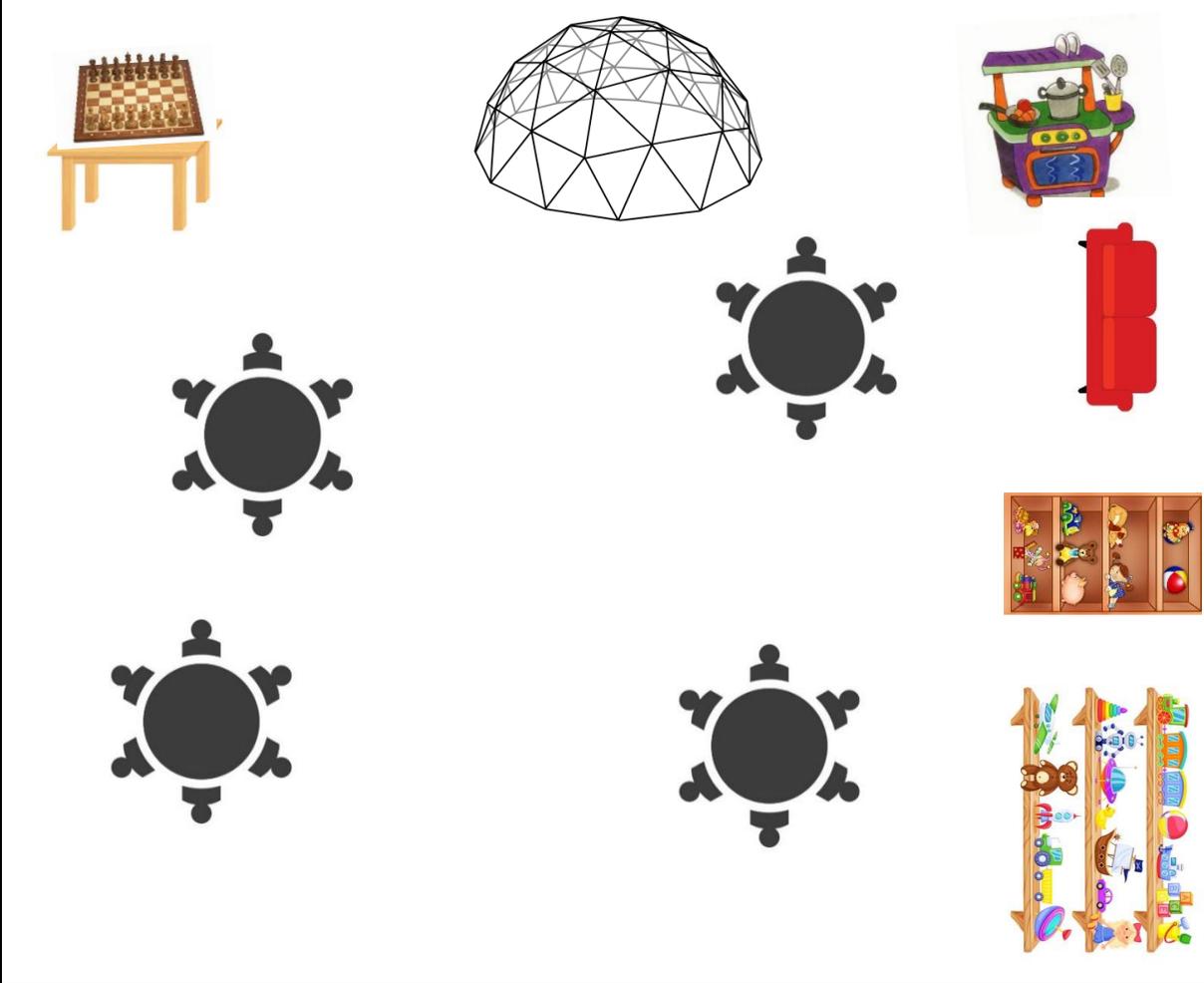
Muchas gracias.

ANEXO 5. Tabla para la observación directa del patio escolar. Centro educativo 1

Fecha:	Hora:	Climatología
Zona del patio observada:	Quién realiza la observación:	Cuál o cuáles grupo- clase se observan:
Observaciones:		
Croquis patio por zonas		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">PUERTA</div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> ZONA 1  </div> <div style="margin-top: 20px;">  </div> <div style="margin-top: 20px;">  </div> <div style="margin-top: 20px;">  <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> ZONA 3 </div> </div>	<div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> GRADAS RADIO <small>ESCOLAR</small> </div>	
	<div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> ZONA 2  </div> <div style="margin-top: 20px;">  </div> <div style="margin-top: 20px;">  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> ZONA 4  </div> <div style="margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;"> HUERTO ESCOLAR </div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center;"> PABELLÓN </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center; margin-top: 20px;"> CORRALITO </div>
¿Qué hacen?		
	Niñas	Niños
Número aproximado en esta zona		
Juego o dinámica (típicamente femeninos/masculinos o neutros)		

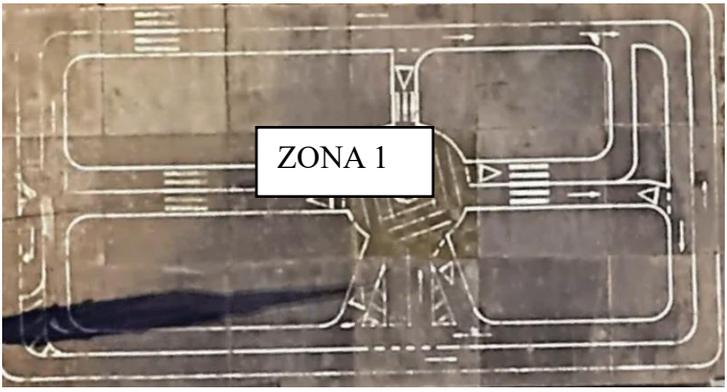
Materiales					
¿Con quién se relacionan y juegan?					
Actitudes pasivas/activas					
¿Existe conflicto?			¿Quién lo resuelve?		
Causa o naturaleza			Niños	Niñas	Adultos
¿Entre quién o quiénes?					
Niños	Niñas	Mixto			
Otras dinámicas de segregación/discriminación/exclusión (por razón de edad, género, diversidad de capacidades, lugar de procedencia...)					
Anota aquí alguna cosa positiva o negativa que te haya llamado especialmente la atención el día de hoy:					

ANEXO 6. Tabla para la observación directa del porche. Centro educativo 1

Fecha:	Hora:	Climatología:
Zona del patio observada:	Quién realiza la observación:	Cuál o cuáles grupo-clase se observan:
Observaciones:		
Croquis porche		
		
¿Qué hacen?		
	Niñas	Niños
Número aproximado en esta zona		
Juego o dinámica (típicamente femeninos/masculinos o neutros)		
Materiales		
¿Con quién se relacionan y juegan?		

Actitudes pasivas/activas					
¿Existe conflicto?			¿Quién lo resuelve?		
Causa o naturaleza			Niños	Niñas	Adultos
¿Entre quién o quiénes?					
Niños	Niñas	Mixto			
Otras dinámicas de segregación/discriminación/exclusión (por razón de edad, género, diversidad de capacidades, lugar de procedencia...)					
Anota aquí alguna cosa positiva o negativa que te haya llamado especialmente la atención el día de hoy:					

ANEXO 7. Tabla para observación directa del patio escolar 1 (1°, 2 y 3° E.P). Centro educativo 2

Fecha:	Hora:	Climatología:
Zona del patio observada:	Quién realiza la observación:	Cuál o cuáles grupo-clase se observan:
Observaciones:		
Croquis patio por zonas		
		
ZONA 2		ZONA 3
		MURO DE PIEDRA
PUERTA	ZONA 1	
JARDÍN		
	ZONA 4	
	GRADAS	
¿Qué hacen?		
	Niñas	Niños
Número aproximado en esta zona		
Juego o dinámica (típicamente femeninos/masculinos o neutros)		
Materiales		

¿Con quién se relacionan y juegan?				
Actitudes pasivas/activas				
¿Existe conflicto?		¿Quién lo resuelve?		
Causa o naturaleza		Niños	Niñas	Adultos
¿Entre quién o quiénes?				
Niños	Niñas	Mixto		
Otras dinámicas de segregación/discriminación/exclusión (por razón de edad, género, diversidad de capacidades, lugar de procedencia...)				
Anota aquí alguna cosa positiva o negativa que te haya llamado especialmente la atención el día de hoy:				

ANEXO 8. Tabla para observación directa del patio escolar 2 (4°, 5° y 6° E.P). Centro educativo 2

Fecha:	Hora:	Climatología:
Zona del patio observada:	Quién realiza la observación:	Cuál o cuáles grupo-clase se observan:
Observaciones:		
Croquis patio por zonas		



ZONA 3

ZONA 1

JARDÍN

ZONA 2

HUERTO ESCOLAR

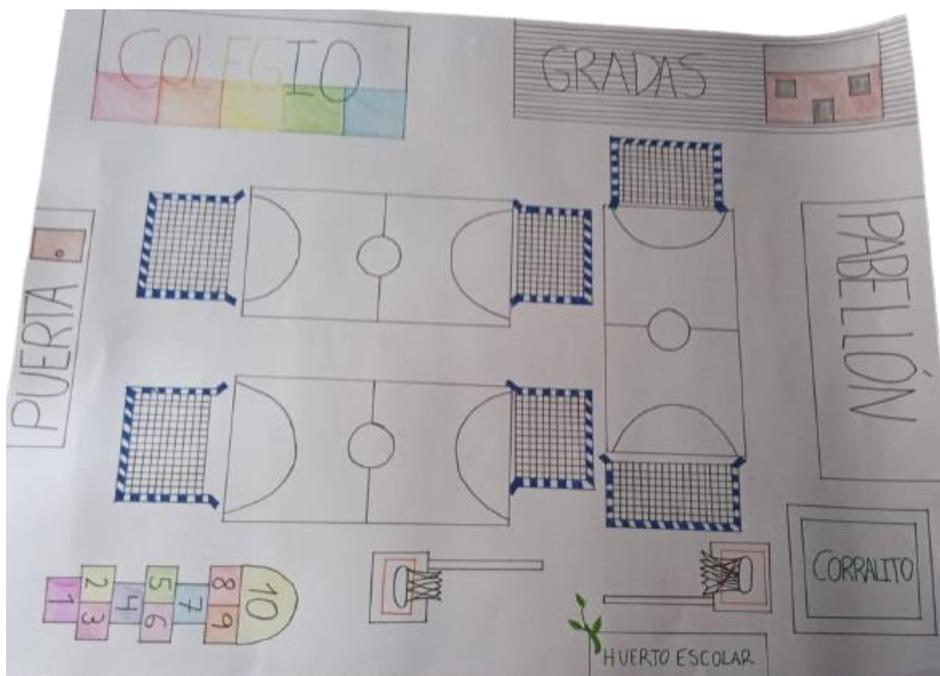
PISTA DE FÚTBOL

ZONA 4

¿Qué hacen?		
	Niñas	Niños
Número aproximado en esta zona		
Juego o dinámica (típicamente femeninos/masculinos o neutros)		
Materiales		
¿Con quién se relacionan y juegan?		
Actitudes pasivas/activas		
¿Existe conflicto?	¿Quién lo resuelve?	

Causa o naturaleza			Niños	Niñas	Adultos
¿Entre quién o quiénes?					
Niños	Niñas	Mixto			
Otras dinámicas de segregación/discriminación/exclusión (por razón de edad, género, diversidad de capacidades, lugar de procedencia...)					
Anota aquí alguna cosa positiva o negativa que te haya llamado especialmente la atención el día de hoy:					

ANEXO 9. Mapa patio escolar centro educativo 1



ANEXO 10. Mapas patios escolares centro educativo 2



ANEXO 11. Autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFM y tesis

Autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFM y tesis

Realiza este autotest para saber si tu proyecto de TFG, TFM o tesis necesita o no una evaluación directa por parte de alguno de los comités de ética de la UC: Comité de Ética de Proyectos de Investigación o Comité de Bioética. **Si obtienes una puntuación de 100 puntos, no necesitas enviarnos una solicitud.**

En caso contrario se recomienda contactar cuanto antes con el comité apropiado. Un proyecto puede iniciarse solamente si cuenta con la autorización adecuada o está exento por no tener implicaciones éticas de ninguna clase.

Este formulario es simplemente un autotest, no es vinculante y no se guarda registro de las entradas que se realizan.

Puntos: 100%

✓ **Correcto**

1. ¿Tu proyecto va a implicar la recogida o el tratamiento de datos personales en alguna de las siguientes categorías recogidas en la ley actual como categorías de especial cuidado?
- 1) Datos relativos a la salud (física o mental).
 - 2) Datos que revelen el origen étnico o racial.
 - 3) Datos sobre opiniones políticas.
 - 4) Datos sobre convicciones religiosas o filosóficas.
 - 5) Datos sobre afiliación sindical.
 - 6) Datos genéticos o biométricos.
 - 7) Datos relativos a la vida sexual o a la orientación sexual de una persona física.
 - 8) Datos concernientes a menores de edad o a otro colectivo vulnerable (supervivientes de violencia de género, de acoso o situaciones similares).. *

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=e4LT38kU220-e35A9P5E8RbRhak49UopW5L8gMcZUQUx2VDJFvTVZUkZaUJowR...> 1/5

7/8/24, 9:26

Autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFM y tesis

Sí

No

ANEXO 12. Hoja informativa y consentimiento informado

HOJA INFORMATIVA

TÍTULO DEL ESTUDIO: “El camino hacia la construcción de patios coeducativos, inclusivos y sostenibles” (Trabajo Fin de Máster).

INVESTIGADORA: Sandra Yubero Chamizo

CONTACTO: sandrayubero2@gmail.com

CENTRO DE ESTUDIO: Facultad de Educación, Universidad de Cantabria.

10. 1. INTRODUCCIÓN

Nos dirigimos a usted para informarle sobre un estudio de investigación, que llevarán a cabo el autor del mismo y arriba nombrado, en colaboración con Adelina Calvo Salvador y Marta García Lastra.

Nuestra intención es que usted reciba la información correcta y suficiente para que pueda decidir si quiere o no que sus datos se incluyan en nuestro estudio.

Para ello le pedimos que lea esta hoja informativa con atención y que consulte con las personas oportunas para aclarar sus dudas.

10.3. 2. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria, puede decidir no participar o cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento.

10.4. 3. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

El estudio consiste en analizar e intervenir en el proyecto de transformación y naturalización a nivel de centro y patio escolar que se está llevando a cabo en el Colegio XXX. La información y los datos se recogerán a través de entrevistas, observaciones directas del patio escolar y otra técnica de recogida de datos dirigida al alumnado y denominada “mapa de nuestro patio escolar”.

Con esta información conoceremos las diversas propuestas, acciones, actividades y modificaciones que se han ido realizando, posibles innovaciones y propuestas futuras y las opiniones e ideas que la comunidad educativa tiene acerca del centro y patio escolar.

En el estudio no figurarán sus datos personales, puesto que les someteremos a un proceso de anonimización de manera que nadie externo al proyecto pueda relacionarla con el mismo.

4. BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO.

Su colaboración en el estudio nos será de gran ayuda para recoger información valiosa acerca de la forma en la que los diferentes espacios educativos influyen positiva o negativamente en el desarrollo integral del alumnado.

5. CONFIDENCIALIDAD Y TRATAMIENTO DE DATOS

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

De acuerdo a lo que establece la legislación mencionada, usted puede ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad de los datos y oposición, para lo cual deberá dirigir a la responsable del estudio, para dejar constancia de su decisión.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /Dña., con DNI nº

Manifiesto que he leído y entendido la presente hoja informativa, que he hecho las preguntas necesarias sobre el proyecto y que he recibido información suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado “El camino hacia la construcción de patios coeducativos, inclusivos y sostenibles”.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

Otorgo mi consentimiento para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Santander, a..... de..... de 20.....

Firma:

ANEXO 13. Autorización familias

PETICIÓN DE AUTORIZACIÓN PARA FAMILIAS

HOJA INFORMATIVA

TÍTULO DEL ESTUDIO: “El camino hacia la construcción de patios coeducativos, inclusivos y sostenibles” (Trabajo Fin de Máster).

TÍTULO DE LA DINÁMICA: “Mapa de nuestro patio escolar”.

INVESTIGADORA: Sandra Yubero Chamizo

CONTACTO: sandrayubero2@gmail.com

CENTRO DE ESTUDIO: Facultad de Educación, Universidad de Cantabria.

1. INTRODUCCIÓN

Nos dirigimos a usted para pedir autorización a las familias para que su hijo/a, escolarizado en el Colegio XXX, pueda participar en una dinámica de aula que será grabada en audio con el fin de facilitar a la investigadora su análisis e interpretación posterior.

Nuestra intención es que usted reciba la información correcta y suficiente para que pueda decidir si autoriza o no a su hijo/a a participar en la dinámica.

Si decide autorizar que participe en la actividad, le solicitamos que firme el documento adjunto de consentimiento informado.

2. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación de su hijo/a en esta dinámica es completamente voluntaria: puede decidir que NO participe en esta o cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento y por el motivo que sea.

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

La dinámica estará dirigida a un grupo-clase de cada ciclo del centro educativo y tendrá el objetivo de explorar con los niños/as el uso que habitualmente hacen del patio, en qué zonas juegan más y menos y por qué. También se explorará con ellos el tipo de actividades o juegos que realizan en cada zona del patio.

Esta dinámica se enmarca en un trabajo más amplio dentro del proyecto de naturalización de patios en el que el centro está inmerso.

Se mantendrá el anonimato de las personas participantes, de manera que la información ofrecida por cada niño/a no será identificada con él/ella.

4. BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS O/E HIJAS

La colaboración de su hijo/a en esta dinámica nos será de gran ayuda para recoger información valiosa acerca de la forma en la que los diferentes espacios de los centros educativos influyen de forma positiva o negativa en el desarrollo integral del alumnado.

5. CONFIDENCIALIDAD Y TRATAMIENTO DE DATOS

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

De acuerdo a lo que establece la legislación mencionada, usted puede ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad de los datos y oposición, para lo cual se deberá dirigir a la responsable del estudio, para dejar constancia de su decisión.

AUTORIZACIÓN FAMILIAS

D/Dñamayor de edad, con DNI , manifiesto:

1. He leído y entendido esta hoja informativa, que he realizado las preguntas que he considerado oportunas y que he recibido suficiente información sobre la misma.
2. Que comprendo que mi autorización para la participación de mi hijo/a es totalmente voluntaria y que puede retirarse de la actividad cuando quiera sin tener que dar explicaciones.
3. Que he sido también informado de que los datos personales de nuestro hijo/a serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del

Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

Tomando ello en consideración, aceptamos y confirmamos que nuestro/a hijo/a:

Nombre:

DNI:

1. Participará con mi consentimiento en la dinámica titulada “Mapa de nuestro patio escolar” en el marco del estudio: “El camino hacia la construcción de patios coeducativos, inclusivos y sostenibles”
2. Que autorizo expresamente la grabación de la voz del menor para los fines de la investigación citada en este documento.

Santander, a de.....de 20

Firma.....

ANEXO 14. Tabla de categorías y códigos para el análisis de los datos

Categoría	Código	Descripción
Pasado		
1. Antecedentes (de la transformación y cambio a nivel de centro y patio)	1.1. Historia	Incluye todas aquellas informaciones y datos relacionados con la historia y evolución del centro y el patio escolar actual, así como las posibles modificaciones que se hayan percibido en este, previas al proyecto de transformación.
	1.2. Usos	Usos que se han hecho del patio escolar actual, previos al proyecto de transformación destacados por la comunidad educativa.
	1.3. Origen	Momento en el que se decidió iniciar el proyecto de transformación y renaturalización y el proceso mediante el cual este se fue desarrollando.
Presente		
2. Juegos (que realiza el	2.1. Tipos	Tipos de juegos que realiza el alumnado en el patio escolar actual.

<p>alumnado en el patio)</p>	<p>2.2. Segregación</p>	<p>Dinámicas de segregación, diferencias y exclusión causadas por los juegos que realiza el alumnado en el patio escolar.</p>
<p>3. Necesidades (percibidas por los miembros de la comunidad educativa sobre la transformación y renaturalización del patio)</p>	<p>3.1. Recursos</p>	<p>Necesidades percibidas por los miembros de la comunidad educativa relacionadas con los recursos materiales y las infraestructuras del centro.</p>
	<p>3.2. Convivencia</p>	<p>Necesidades relacionadas con la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa en el patio escolar.</p>
	<p>3.3. Bienestar</p>	<p>Necesidades relacionadas con la salud y el bienestar físico y mental de los miembros de la comunidad educativa dentro del patio escolar.</p>
<p>4. Participación (de los miembros de la comunidad educativa y agentes externos en la transformación y</p>	<p>4.1. Comunidad educativa</p>	<p>Participación de los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, equipo directivo y profesorado) en el proyecto de transformación y renaturalización del patio escolar.</p>

renaturalización del patio)	4.2. Agentes externos	Participación de agentes externos al centro en el proyecto de transformación y renaturalización del patio escolar.
Futuro		
5. Expectativas (de la comunidad educativa sobre el nuevo patio escolar)	5.1. Recursos	Expectativas de los miembros de la comunidad educativa sobre los cambios y transformaciones se percibirán en el nuevo patio escolar a nivel de recursos materiales e infraestructuras
	5.2. Convivencia y juegos	Expectativas relacionadas con la mejora de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, así como los cambios y nuevas posibilidades que se abrirán en los juegos y actividades del alumnado en el nuevo patio escolar
	5.3. Bienestar	Expectativas relacionadas con la mejora en la salud y bienestar de los miembros de la comunidad educativa

		en su estancia en el patio escolar
	5.4. Proyecto curricular	Expectativas sobre los posibles cambios y mejoras que se deberán realizar en las áreas y materias que incluye el proyecto curricular del centro a causa de la introducción del proyecto de transformación del patio escolar