

Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física

Guidelines for change of the playground as drivers of gender equality through physical activity

JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España

jzapater@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5473-8225>

ELENA RAMÍREZ RICO

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España

elenaram@ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4585-1645>

PATRICIA ROCU GÓMEZ

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España

p.rocu@edu.ucm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0016-4828>

ROSAURA NAVAJAS SECO

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España

rnavajas@ucm.es

Recibido: 25-11-2020. Aceptado: 09-05-2021.

Cómo citar / Citation: Zapatero-Ayuso, J. A. Ramírez, E., Rocu, P. y Navajas, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>

Resumen. El patio es uno de los lugares donde más interacciones sociales se producen, contribuyendo a la construcción de género en la escuela. Este trabajo analiza la literatura previa para profundizar sobre cómo los estereotipos de género condicionan el acceso al ocio en el patio. El recreo continúa siendo un momento que transmite estereotipos de género. Las chicas (y algunas minorías de chicos) son menos activas y ven más limitadas sus oportunidades de ocio en el patio. El profesorado, la formación de grupos, los juegos simbólicos, la vestimenta o el lenguaje son agentes transmisores de estereotipos. Se concluye con orientaciones para

promover la igualdad de género y el ocio activo categorizadas del siguiente modo: medidas físicas, como la división de zonas con fines diferentes claramente visibles; medidas sociales, como la concienciación de alumnado y profesorado sobre las desigualdades de género en el patio; y medidas organizativas, como establecer turnos de uso de materiales e infraestructuras.

Palabras clave. Estereotipos de género; patio escolar; educación informal; cambio educativo.

Abstract. The playground is one of the places where more social interactions take place, contributing to the construction of gender in the school. This work analyzes the previous literature to delve into how gender stereotypes condition access to leisure in the recess. Recess continues to be a transmitting moment of gender stereotypes. Girls (and some minority boys) are less active and their leisure opportunities on the playground are more limited. Teachers, group formation, symbolic games, clothing or language are some agents that transmit stereotypes. It concludes with guidelines to promote gender equality and active leisure organized in physical measures, such as the division of zones with clearly visible different purposes; social, such as the awareness of students and teachers about gender inequalities in the playground, and organizational, such as establishing shifts of use of materials and infrastructure.

Keywords. Gender bias; recess breaks; informal education; educational change.

INTRODUCCIÓN

Los estereotipos de género son un conjunto de creencias atribuidas al sexo masculino y femenino que, asumidas y compartidas por una comunidad o grupo social, sirven como modelos comportamentales que marcan el desarrollo de los sujetos de uno u otro género (Blández, Fernández, & Sierra, 2007). Estos autores atribuyeron dos amplios conjuntos de rasgos que definen la masculinidad y la feminidad: los instrumentales y los afectivo-expresivos, respectivamente. A la feminidad, o la masculinidad, se le atribuyen ciertos rasgos y roles que son socialmente aceptados y esperados socioculturalmente. Por un lado, la masculinidad (estereotipada) se identifica con una imagen atlética que permite dominar, agredir, competir y ejercer las labores con autoridad y control. La competencia y la competición son términos que comulgan con los tópicos masculinos. Por otro lado, y de forma casi antagónica, la feminidad (estereotipada) fue identificada con una imagen delicada, equilibrada y armoniosa, que concuerda con la sensibilidad, empatía, paciencia, tranquilidad... con las que las chicas desarrollan las funciones afectivas y relacionales presumiblemente atribuibles a su género (Pawlowski, Ergler, Tjørnhøj, Schipperijn & Troelsen, 2014a; Xiang,

Mcbride, Lin, Gao & Francis, 2017). Además, sobre la adopción de identidades femeninas y masculinas arraigadas (Canal y Megías, 2016), Lomas (2007) afirma que la construcción de dichas identidades no se debe únicamente al azar biológico, sino también a un efecto cultural, que facilita la adquisición de valores que recaen sobre la identidad de género, y que por tanto influyen en las chicas y los chicos. En concreto y por ejemplo en el campo de la Educación Física, las chicas otorgaron más valor al respeto o al compañerismo que al esfuerzo, el cual fue más valorado por los chicos (Martínez, Cepero, Collado, Padial, Pérez & Palomares, 2014).

Sin embargo, el problema fundamental no radica únicamente en la asunción de estos rasgos y valores como típicamente femeninos o masculinos, sino, también, en el concepto de androcentrismo o masculinidad hegemónica, el cual agudiza el problema. Con este término, hacemos referencia a la consideración sociocultural de los atributos y rasgos de la masculinidad como superiores a los vinculados a la feminidad. El resultado del androcentrismo es que cada sujeto y, especialmente el género femenino, ve condicionadas sus oportunidades de vida y, por ende, el desarrollo de su proyecto de vida (Pawlowski et al., 2014a).

Con respecto a la actividad física (AF) y el deporte escolar, los estereotipos de género han contribuido a perpetuar las desigualdades de género, situación que se extiende hasta la vida adulta (Blández et al., 2007). Algunas consecuencias de esta problemática en el campo de la AF y el deporte son (Blández et al., 2007; Chacón, Arufe, Cachón, Zagalaz & Castro, 2016; Hall López, Ochoa, Meza, Sánchez & Sáenz, 2019; Valdes & Yanzi, 2016; Varela & Maroñas, 2019; Xiang et al., 2017; Zhang, Ma, Zhao, Shen & Jiang, 2019):

- Mayor abandono deportivo de las chicas.
- Menor intención y tiempo de práctica físico-deportiva escolar y extraescolar de estas.
- Tipificación de determinadas actividades como femeninas o masculinas, puesto que se desarrollan haciendo uso de los atributos y rasgos relacionados con uno u otro género, como la gimnasia rítmica en chicas o los deportes de contacto en chicos.

Esta situación conlleva una reducción drástica de las oportunidades para la práctica físico-deportiva en la escuela, especialmente en las

chicas, y, por ende, de que puedan adoptar la práctica crónica de AF como un hábito de vida. Sin realizar el análisis en profundidad que merita la importancia de la AF en la escuela (por no alejarnos del objeto de estudio de este trabajo), al menos recordaremos que la práctica regular de AF, planificada e implementada con calidad, puede reportar numerosos beneficios (Donnelly, Hillman, Castelli, Etnier, Lee, Tomporowski, Lambourne & Szabo-Reed, 2016). Schmidt, Reinboth, Resaland & Bratland (2020) demostraron el impacto positivo de un programa con AF sobre el bienestar psico-social y físico de adolescentes. Booth, Chesham, Brooks, Gorely & Moran, (2020) evidenciaron la misma repercusión positiva que los descansos activos tienen sobre niñas y niños. Asimismo, la revisión llevada a cabo por Donnelly et al. (2016) reforzó esta relación, entre AF y cognición, así como demostró la posible incidencia de la AF para mejorar el rendimiento académico en la niñez.

En consecuencia, debido a la relevancia de la AF para el desarrollo integral de los escolares, la comunidad educativa debe prestar especial atención a las situaciones de desigualdad que generan los estereotipos de género en los centros educativos, tanto durante el tiempo de aprendizaje estructurado como durante el tiempo de aprendizaje desestructurado (Hall López et al., 2019). En este ámbito, el del aprendizaje desestructurado o informal, el patio escolar se convierte en un lugar privilegiado para que el alumnado aprenda en igualdad de oportunidades para lo cual es fundamental que cada centro educativo potencie las posibilidades educativas de este espacio. De hecho, en función de las intervenciones diseñadas y aplicadas en los centros educativos y en el contexto particular de la AF, los estudiantes pueden llegar a desarrollar casi la mitad (40%) de la AF recomendada en el día (Ridgers, Carter, Stratton & McKenzie, 2011).

De acuerdo con este planteamiento, en este trabajo realizamos una revisión bibliográfica, de carácter narrativo, para indagar en los hallazgos previos sobre el contexto del patio escolar, como momento de construcción de género que puede condicionar las oportunidades de ocio y aprendizaje del alumnado (Boyle, Marshall & Robeson, 2003; Pawlowski et al., 2014a). Concretamente, a través de la búsqueda y revisión de publicaciones en ISI Web of Knowledge y Google Académico sobre la temática ya enunciada, atendemos a cuatro objetivos específicos de los que nos ocuparemos en los siguientes apartados:

1. Definir y comprender el patio escolar como lugar de aprendizaje informal.
2. Analizar la situación de los estereotipos de género en el patio escolar, sus agentes y su repercusión en la actividad físico-deportiva de los escolares.
3. Conocer las resistencias para la práctica físico-deportiva y los cambios demandados por los escolares en los patios escolares en general y en función del género.
4. Ofrecer recomendaciones para transformar los patios en lugares coeducativos que impulsen la igualdad de oportunidades de género en el ocio y la AF.

1. EL PATIO ESCOLAR COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE INFORMAL

Tradicionalmente el patio se ha concebido desde una perspectiva meramente física, es decir, como el espacio exterior que rodea las edificaciones de un colegio, así como los equipamientos e infraestructuras albergadas en dicho espacio exterior (canastas, muros, escaleras, porterías, árboles...). Coincidimos con Crespo & Lorenzo (2016) en que las orientaciones normativas se relacionan con la dimensión espacial y se ofrecen reducidas prescripciones sobre los equipamientos o la organización del patio. Sin embargo, desde una perspectiva didáctica y pedagógica, el patio es una superficie útil, un recurso para el aprendizaje formal (en la didáctica de una asignatura) e informal (en el patio de recreo o de comedor). El patio es un contexto de relación física, social y psicológica en el centro educativo y, en consecuencia, un espacio holístico (físico, psicológico, cognitivo, emocional...) que alberga interacciones entre alumnado y profesorado y de estos con sus infraestructuras. Solo basta con detenerse a observar un patio escolar para confirmar la riqueza de las relaciones que en él surgen, la diversidad de situaciones que acontecen (juegos, paseos, retos, conflictos...), así como la explosión emocional que conlleva en niños y niñas su momento de recreo (gritos, risas, llantos, carreras incontrolables y a veces descontroladas, abrazos, besos...). En el patio se exploran relaciones de compañerismo, liderazgo, amor, apariencia, competición, competencia, sentido de poder, muchas de ellas condicionadas por razón de género. Las niñas y los niños no solo juegan en el patio, construyen y deconstruyen sus relaciones, dan forma a su propio mundo social y

adquieren hábitos, como la práctica regular de AF (Boyle et al., 2003). Todo esto convierte al patio en un espacio idóneo para enseñar a convivir en una comunidad regida por los principios de igualdad, justicia, cooperación y respeto a la diversidad (González, Guix & Carreras, 2016; Saldaña, 2018), al mismo tiempo que permite albergar multitud de estrategias efectivas para promocionar AF en un entorno saludable (Pawlowski et al., 2014a).

2. LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL PATIO ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

El género es un concepto que se construye a través de todas las interacciones de cada día, y uno de los lugares donde más interacciones se producen es en el patio escolar (Boyle et al., 2003). En este momento, cuando más libertad tiene el alumnado y menor es la intervención del profesorado, aparecen muchas actitudes sexistas y desigualdades (Saldaña, 2018). El patio, como cualquier otro espacio, no es neutro y el uso que se hace de él es un sistema de reproducción de poder (González et al., 2016). Analizado esto desde la perspectiva de género, se puede afirmar que el patio es un espacio físico de lucha y conquista, que manifiesta y contribuye a perpetuar los estereotipos de género. Los niños han sido educados para invadir el espacio y reclamarlo con su postura corporal de dominancia y su asertividad verbal; mientras que las niñas, en sus roles, social y culturalmente asumidos, han sido educadas para aceptar las limitaciones espaciales y tolerar las frecuentes irrupciones, desplazando su ocio a la periferia del patio (Boyle et al., 2003; González et al., 2016). Esta es una de las situaciones que han sido puestas en evidencia desde hace décadas en torno al problema del patio desde la perspectiva de género y que tienen una alta repercusión en las oportunidades de ocio de las alumnas (y algunas minorías de alumnos). El espacio del patio, el cual está diseñado con un modelo de arquitectura tradicional en torno a una pista polideportiva, es dominado y utilizado casi en su totalidad por alumnos que consideran dicha pista de su propiedad. Esta idea, además, les permite invadir espacios cercanos o expulsar de dicha pista a otras compañeras o compañeros bajo el pretexto de estar jugando al fútbol u otros deportes de pelota (Saldaña, 2018).

Esta situación descrita, sumada a otros factores condicionales como la propia asunción de estereotipos de género por parte del alumnado, tiene una consecuencia fundamental sobre los niveles de AF: las alumnas

(y algunos alumnos) tienen escasas oportunidades para ser físicamente activos y manifiestan conductas más pasivas. Este hecho ha sido refrendado por los resultados de diversas investigaciones. Dudley, Cotton, Peralta & Winslade (2018) obtuvieron diferencias significativas en el tiempo dedicado a realizar actividad física moderada o vigorosa (AFMV) en los recreos y tiempos de desayuno entre chicas (10.8%) y chicos (22.4%). Además, el estudio mostró que las alumnas invertían un porcentaje mayor de tiempo en actividades sedentarias (52.5%) en comparación con los alumnos (40,7%). En la misma línea, pero de forma no significativa, Hall López et al. (2019) mostraron que las chicas eran menos activas (61,2%) que los chicos (63,2%) durante el tiempo de recreo. En sintonía con estos resultados, Tercedor, Segura, Ávila & Huertas, (2019) afirman que las chicas pasan de forma significativa más tiempo realizando actividades sedentarias o ligeras y menos tiempo desarrollando actividad moderada o vigorosa que los chicos. Asimismo, estos resultados son coherentes con el uso de otros espacios públicos similares a los patios escolares, como los parques urbanos. En este entorno los chicos también se muestran más activos que las chicas (lo que se agudiza cuando ambos géneros comparten el espacio), hecho que justifica y refrenda la necesidad de atender a los espacios de aprendizaje informal compartidos por niñas y niños (Reimers, Schoeppe, Demetriou & Knapp, 2018).

Asimismo, la configuración del espacio, en torno a una pista deportiva, facilita que en él se desarrollen con mayor frecuencia juegos tradicionalmente masculinos (como el fútbol), ejercidos además con agresividad y opresión sobre los que rodean o cruzan la pista (Wenetz, Stigger & Meyer, 2013). Esta arquitectura tradicional contribuye a que las modalidades deportivas imperantes en los patios sean, por tanto, otra de las consecuencias de la masculinidad hegemónica en el ámbito recreativo escolar (Ridgers et al., 2011). De hecho, las prácticas identificadas con la masculinidad son las que dominan los espacios centrales del patio y también las más practicadas (como los deportes de pelota).

En relación con esta tipificación de actividades (Blández et al., 2007), los estereotipos de género condicionan el tipo de actividad escogida por alumnas y alumnos, pues siguen existiendo actividades físico-deportivas clasificadas como femeninas o masculinas (Pawłowski et al., 2014a; Xiang et al., 2017). Diversos agentes (como el profesorado, los medios de comunicación o la familia) contribuyen a asignar ciertos

rasgos a cada género, los cuales coinciden, en mayor o menor medida, con las características de una actividad físico-deportiva en cuestión. En función de su coincidencia, las actividades pueden ser clasificadas como masculinas, femeninas, o neutras. De este modo, por ejemplo, el rugby, las actividades de lucha o el fútbol son consideradas actividades típicamente masculinas; mientras que la danza, los juegos rítmicos (como la comba o la goma) o el juego simbólico son actividades femeninas (Tabla I). Por su parte, otras actividades como los deportes de raqueta o la carrera son consideradas neutras (Xiang et al., 2017). Esta panorámica es un reflejo de lo acontecido en los patios, donde el alumnado tiende a participar en las actividades relacionadas con su género. Este hecho también condiciona los niveles de AF, pues, como obtuvieron Dudley et al. (2018), el mayor tiempo de AFMV se obtuvo en actividades de fútbol y rugby, lo que enfatiza la necesidad de replantear el patio garantizando las mismas oportunidades para alumnas y alumnos.

Tabla I. Relación entre los Rasgos Atribuidos al Género, la AF-Deportiva y las Modalidades Deportivas Coincidentes (Pawlowski et al., 2014a; Saldaña, 2018; Xiang et al., 2017)

Género	Rasgos género	Rasgos género-actividad físico deportiva	Modalidades lúdicas o deportivas vinculadas al género
Niños	<ul style="list-style-type: none"> • Independientes • Expansivos • Traviesos • Violentos • Seguros 	<ul style="list-style-type: none"> • Altas demandas de potencia, fuerza y resistencia • Contacto corporal • Competición cara a cara • Alta intensidad física 	<ul style="list-style-type: none"> • Deportes de equipo y de pelota (fútbol, rugby...) • Deportes de lucha
Niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Dependientes • Pasivas • Detallistas • Pacientes • Tranquilas • Inseguras 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin agresividad y contacto • No competitiva y relacional • Coordinación y armonía • Equilibrio • Baja intensidad física 	<ul style="list-style-type: none"> • Deportes de expresión artística y sensibilidad estética (e.g., gimnasia rítmica) • Deportes individuales o de cancha separada (e.g., voleibol) • Actividades rítmicas (e.g., danza)

Desde otro punto de vista, la actividad físico-deportiva es holística y las interacciones que surgen en esta son en esencia psico-socio-afectivas. Por tanto, considerar la influencia de los estereotipos de género en las relaciones sociales que forman parte de la práctica físico-deportiva supone una cuestión relevante para nuestra temática. De acuerdo con los resultados de trabajos previos (e.g., Boyle et al., 2003; Dudley et al.,

2018; González et al., 2016; Pawlowski et al., 2014a), se puede describir la siguiente panorámica de aquello que acontece durante el recreo:

- Existen juegos de niñas y de niños.
- Se aprecia una tendencia a realizar grupos homogéneos: chicas con chicas y chicos con chicos.
- Las alumnas escogen con frecuencia actividades menos activas, íntimas y relacionales (como paseos en parejas).
- Las chicas participan en una gama más amplia de actividades que los chicos.
- Los juegos predominantes en chicos son los deportes de equipo y de pelota, como fútbol, rugby o baloncesto.
- Los alumnos de deportes de pelota suelen ocupar la mayor parte del espacio y manifiestan una actitud dominante y agresiva con quien ocupa su territorio.
- El alumnado sin interés en este tipo de juegos asume un rol pasivo y sumiso y traslada sus vivencias a la periferia del patio, realizando juegos como los simbólicos.
- Las alumnas evitan los juegos centrales y con contacto con alumnos y buscan espacios de relación, intimidad y descanso.
- Ambos géneros comparten algunos juegos (chicas jugando al fútbol o chicos en columpios o saltando a la comba), pero en esos casos tienden a mantener y manifestar los rasgos atribuidos a su género.

3. AGENTES DE TRANSMISIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL PATIO ESCOLAR

La investigación de Boyle et al. (2003), tras analizar el comportamiento del alumnado de 9 y 10 años en los patios, esclareció algunos agentes transmisores de estereotipos de género en el recreo como:

- El lenguaje. En el patio con frecuencia se utiliza un vocabulario sexista y segregador que marca la diferencia entre niños y niñas.
- La vestimenta. Los niños y las niñas visten de forma distinta. La ropa, además, en el caso de las chicas, condiciona su práctica físico-deportiva. Se aprecia alguna diferencia entre las chicas que

pretenden realizar AF en el recreo, quienes suelen llevar ropa más deportiva. Por su parte, la ropa no parece condicionar la práctica deportiva en los chicos.

- Formación de grupos. Cuando el alumnado forma sus grupos, suelen elegir a compañeras o compañeros del mismo género, predominando los grupos homogéneos en el recreo.
- El juego simbólico. Se observan estereotipos de género en las dinámicas de este tipo de juegos. Por ejemplo, las chicas optan por llamadas telefónicas y relacionales, mientras que los chicos muestran actitudes de poder, fuerza y control en acciones como el encarcelamiento de otros compañeros. Asimismo, en el contexto de la investigación citada, es llamativo que los juegos de comba y sus canciones también fueron transmisores de estereotipos, como muestra una de las canciones registradas por los investigadores, la cual hemos traducido como: “Mary va a tener un bebé, rápido llamar al juez, su novio se va a volver loco, ¿cuántos hijos tendrá Mary?” (p.1336).
- Los juguetes. Las chicas llevan con más frecuencia cuerdas de saltar y algunas pocas pelotas, mientras que los chicos asisten con juguetes electrónicos y balones.

Por último, se analiza el profesorado como agente transmisor de estereotipos, al cual se presta una especial atención por su relevancia en la temática de este trabajo y por ser público potencial del mismo. Los docentes consolidan estereotipos de forma inconsciente (currículo oculto), entendiendo que las niñas y los niños son diferentes (atribuyendo diferentes rasgos a cada género), justificando, y con ello contribuyendo, a las situaciones de desigualdad que en el patio ocurren. Dicha concepción incrementa la atención en los niños y reduce la misma en las niñas, justifica las actividades invasivas, las reacciones más violentas en niños y el uso que hacen del espacio del patio (Saldaña, 2018). Además, las conductas de profesoras y profesores se aproximan a las que desarrollan alumnas y alumnos. Las investigaciones que observaron el comportamiento del profesorado en el patio (Boyle et al., 2003; Pawlowski et al., 2014a), demostraron cómo los monitores y profesores suelen jugar más con los chicos y ocupar lugares centrales como las pistas polideportivas, mientras que las monitoras y profesoras se mantienen menos activas y ocupan lugares cercanos a los edificios. Por

otra parte, otros estudios ponen en evidencia que el profesorado concibe el recreo como momento para que el alumnado se desfogue o se libere y no se presta especial atención (al menos con intención formativa) a lo que sucede durante este momento. En este sentido, la inactividad del profesorado tiende a dilatar los estereotipos que tradicionalmente son heredados y creados por niñas y niños (Pawlowsky et al., 2014a).

4. RESISTENCIA PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL PATIO ESCOLAR Y ANÁLISIS DE LAS DEMANDAS DE LOS ESCOLARES

Pawlowski et al. (2014b) analizaron las resistencias percibidas por las chicas y los chicos para incrementar la práctica físico-deportiva en sus patios. Esta investigación desarrollada en Dinamarca mediante grupos de discusión con escolares de 10 y 11 años representa una de las escasas (o única) aproximación al problema de estudio desde esta perspectiva. Con un propósito similar, Alonso Sanz (2017) o Saldaña (2018), en el ámbito nacional, recogieron también los intereses del alumnado, pero sin implementar un análisis por género. En el estudio de Alonso Sanz (2017) participaron 327 escolares de 1º de Infantil a 4º de Primaria de tres escuelas de Alicante. En el trabajo de Saldaña (2018) se incluyó a alumnado, profesorado e investigadores en una experiencia piloto de transformación de patios desarrollada en cinco escuelas de Santa Coloma de Gramanet, Barcelona. Los resultados de estos estudios permiten dibujar una panorámica de las dificultades para ser físicamente activos, lo que se puede relacionar con las demandas de niñas y niños para sus patios escolares.

A rasgos generales, el alumnado participante en la investigación de Pawlowski et al. (2014b) identificó 16 barreras para la práctica de AF: siete físicas, cuatro organizacionales, cuatro sociales y una natural. Tanto chicas como chicos identificaron barreras similares como el tiempo, los conflictos, la falta de espacio, las escasas facilidades para jugar y el uso de dispositivos electrónicos, las cuales son congruentes con las demandas realizadas por los participantes en los trabajos de Alonso Sanz (2017) o Saldaña (2018). Sin embargo, en el trabajo de Pawlowski et al. (2014b), enfocado desde la perspectiva de género, se encontraron cuatro barreras (naturales, sociales, físicas y organizacionales) en las que las opiniones de alumnas y alumnos mostraron ciertos matices que las diferenciaron, lo cual es de profundo interés para convertir un patio en un lugar de igualdad de oportunidades reales de género

En cuanto a las barreras naturales, Pawlowski et al. (2014b) identificaron diferencias de género en las oportunidades de AF cuando hay mal tiempo durante el recreo. En situaciones climatológicas adversas, las chicas participantes manifestaron que preferían estar dentro realizando actividades sedentarias que jugar fuera, mientras que los chicos no. No obstante, ambos agradecen que el colegio les dé acceso a una zona deportiva en estos casos. Con una orientación complementaria en esta categoría natural, se pueden agregar los resultados de Alonso Sanz (2017) o Saldaña (2018). Estos investigadores obtuvieron cómo los escolares demandaron espacios verdes, estanques o elementos naturales para los patios.

Respecto a las barreras sociales, ambos géneros apuntaron a conflictos en relación a qué jugar, dónde jugar o quién puede jugar (Pawlowski et al., 2014b). Sin embargo, los chicos expresaron conflictos vinculados con la victoria en deportes de pelota. Además, los alumnos manifestaron dificultades con los mayores quienes, a su juicio, interrumpen su juego y les hacen malgastar su tiempo. Las chicas, por su parte, declararon que les gustaba jugar a deportes de pelota, pero estos espacios estaban dominados por chicos, quienes no les permitían jugar o les permitían jugar sin una inclusión real en el juego. En coherencia con los hallazgos de Dudley et al. (2018), las chicas creen que tienen más oportunidades para jugar en situaciones estructuradas, cuando el profesorado actúa haciendo equipos, siendo árbitros o proponiendo juegos. Del mismo modo, la reducción del espacio destinado al fútbol y el consenso de normas para el patio fueron un reclamo para los participantes en el estudio de Saldaña (2018).

En cuanto a las barreras físicas, la falta de espacio fue recogida como una barrera para ambos grupos, pero con diferente perspectiva (Pawlowski et al., 2014b). Las chicas hicieron hincapié en que, en momentos de excesivo ruido, mucho alumnado, baja disponibilidad de materiales y alta distorsión en el patio se veían excluidas hacia áreas en las que solo podían estar en pequeños grupos, incluso en colegios con patios amplios. Sin embargo, ante estas situaciones de exclusión, la reacción de chicas y chicos en cuanto al tipo de actividad también es diferente: los primeros parecen responder de forma más creativa (improvisando, por ejemplo, porterías con papeleras en otros espacios para mantener sus juegos preferidos), mientras que las chicas suelen optar por actividades pasivas y desplazarse por la periferia. Estas resistencias se manifiestan en las demandas del alumnado. Alonso Sanz

(2017) y Saldaña (2018) hallaron que el alumnado reclamaba más espacio para su ocio en el patio y, concretamente, lugares para el descanso y la relajación.

En cuanto a las barreras organizacionales, el alumnado declaró tener pocos equipamientos, instalaciones (como gimnasios) o materiales para la práctica física en el patio (Pawlowski et al., 2014b). Sin embargo, los chicos solicitaron más pistas polideportivas y demandaron espacios para trepar, realizar equilibrios u otras actividades como parkour. Por su parte, las chicas también solicitaron espacios de trepa, pero como un espacio acogedor donde pudieran hacer actividades tranquilas, con columpios o cabañas en las que descansar. Sin el citado análisis por género, Alonso Sanz (2017) y Saldaña (2018) hicieron patente la necesidad de diversificar estímulos y actividades en el patio con juguetes, tirolinas, columpios, rocódromos, bicicletas, juegos pintados en suelo e incluso elementos tecnológicos, como pizarras digitales o pantallas.

5. ORIENTACIONES PARA LA CONSECUCCIÓN DE PATIOS COEDUCATIVOS PROMOTORES DE ACTIVIDAD FÍSICA

Una escuela coeducativa reconoce la masculinidad hegemónica y participa para corregir dicha desigualdad, permitiendo a las alumnas y los alumnos participar como ciudadanas y como ciudadanos (Saldaña, 2018). No se trata de educar a los niños como niñas, ni a las niñas como niños, sino de garantizar la oportunidad de disfrutar, aprender y desarrollarse a todo el alumnado en un clima afectivo, motivador, justo y de convivencia.

Para alcanzar este propósito debemos asumir que el patio es un recipiente de emociones y vivencias surgidas del contacto entre docentes y alumnado y de estos con las infraestructuras y materiales del patio. El patio no es un espacio en el que se juega, es un espacio sentido y vivido que condiciona el desarrollo del alumnado (Alonso Sanz, 2017). Sobre este aspecto actúa el urbanismo de género, que interpreta el espacio como un elemento configurador de relaciones de poder que puede estar impregnado de partículas de masculinidad hegemónica. El urbanismo de género aboga por el diseño y la construcción de infraestructuras que ofrezcan oportunidades a todas y todos en las cuales imperen sentimientos de bienestar. Para este fin, un patio coeducativo debe reunir cinco cualidades (Alonso Sanz, 2017; Saldaña, 2018):

- **Diversidad:** variedad de espacios, elementos y sus características. Las propuestas deben contemplar la actividad, pero también la intimidad y la tranquilidad. Asimismo, el patio debe ofrecer actividades más sociales con otras más individuales y, en lo que respecta a la actividad físico-deportiva, en un patio coeducativo coexistirán actividades con intensidades altas (como las deportivas o rítmico-aeróbicas) con otras más relajadas (como los juegos simbólicos, técnicas de relajación, canciones motrices o manipulaciones).
- **Flexibilidad:** los materiales y espacios deben tener la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y usos (por ejemplo, los espacios deben poder albergar diversos juegos y actividades).
- **Interrelación:** referida a las distancias, límites, proporciones y visibilidad de los ambientes, que deben ser proporcionales en espacio, visibles y reconocibles por el alumnado para garantizar el respeto hacia quien lo esté utilizando.
- **Confort:** se vincula con el bienestar y la realización de actividades en condiciones óptimas. El alumnado debe poder jugar con tranquilidad, sin riesgo y sin que nadie lo interrumpa.
- **Representatividad:** relacionada con la visibilidad real y simbólica, con el reconocimiento de las actividades de niñas y niños y la participación de todos. Todos deben estar presentes en el diseño del patio y su transformación y deben encontrar (física y simbólicamente) sus espacios para el ocio y aprendizaje.

Por tanto, basados en el análisis que hasta el momento hemos realizado y en los hallazgos de algunas intervenciones y cambios implementados en patios (Ridgers, Stratton, Fairclough & Twisk, 2007; Siahpush, Huberty & Beighle, 2012), reportamos algunas orientaciones para impulsar una posible transformación del patio prestando especial atención a la práctica físico-deportiva. Dichas orientaciones han sido organizadas en torno a tres categorías: físicas, sociales y organizativas.

Las *medidas físicas* se relacionan con cambios en el espacio, las infraestructuras y materiales (Figura 1). Recogemos los siguientes aspectos de interés:

- **Diversificación de espacios.** Recomendamos la oferta de espacios destinados a distintas tipologías de juego: físico-deportivos, artístico-expresivos, de deslizamientos o equilibrios, de juegos

tradicionales, de exploración sensorial o experimentación y de descanso u ocio menos activo.

- Garantía de visibilidad y limitación de cada zona o ambiente del patio, mediante pinturas o aprovechando las infraestructuras (por ejemplo, edificios), para evitar invasiones o manifestaciones androcéntricas en el uso del espacio. Sirva como justificación el estudio de Ridgers et al. (2007), en el cual se demostró un incremento de los niveles de AF en chicas y chicos mediante la delimitación con colores de las diferentes zonas del patio.
- Rentabilización de espacios. En caso de restricciones espaciales se recomiendan tres posibles intervenciones:
 - Combinación de espacios. Un ejemplo de esta medida puede ser ofrecer un espacio ajardinado en una zona de descanso (incluyendo sombras, plantas y bancos), que sirva a su vez como un espacio socializante, donde poder comunicarse o realizar juegos calmados sin molestar a quien está descansando.
 - Reducción del espacio destinado a prácticas físico-deportivas invasivas (como deportes de equipo de pelota), en caso de ser necesario, y utilizarlo como espacio social, de juegos tradicionales u otras prácticas físico-deportivas menos estereotipadas y más inclusivas.
 - Conversión de los elementos verticales del patio, como vallas o muros, en espacios útiles. Algunas propuestas pueden ser la decoración con murales, la colocación de jardines verticales, juegos en sentido vertical, como rocódromos, o elementos de exploración, como un espacio de percusión (Saldaña, 2018).
- Oferta de espacios verdes y libres de obstáculos. Se sugiere la inclusión de zonas con césped y espacios amplios y sin ocupar, pues, como plantea Dudley et al. (2018), las zonas seguras promueven carreras, marchas o juegos de persecución. Por el contrario, las zonas asfaltadas, además de no coincidir con la estética espacial del alumnado (Alonso Sanz, 2017), dificultan la AF al ser percibidas como una superficie peligrosa en caso de caídas o accidentes. Asimismo, dicho espacio diáfano nos ofrece la ventaja de poder ser utilizado en festivales o eventos del colegio.

- Diversificación de materiales y actividades. Sugerimos presentar al alumnado materiales y juegos variados (Pawlowski et al., 2014a, 2014b; Saldaña, 2018), favorecer el uso de estos materiales por todas y todos e incluir materiales neutros (como troncos). Con ello, pretendemos evitar taxonomías estereotipadas de juguetes de niñas y de niños que limitan el ocio (Fernández García, 2005).
- Colorido y calidad estética al patio. Sugerimos transformar el patio en un sitio acogedor y que invite a interacciones positivas y utilizar la pintura para crear juegos en suelos y paredes (como huellas,ocas o tres en raya).



Figura 1. Medidas Físicas para la Transformación de un Patio

Las *medidas sociales* se vinculan con modificaciones en las relaciones sociales que se generan en el patio entre el alumnado, y el alumnado y el profesorado (Figura 2). Entre estas medidas destacamos:

- Omisión de actitudes y expresiones sexistas. Recomendamos evitar y corregir estas manifestaciones del sexismo en el alumnado y el profesorado, como posibles canciones motrices o

- juegos rítmicos con contenido segregador, cuya existencia fue reflejada en el estudio de Boyle et al. (2003).
- **Formación del profesorado.** Es de interés concienciar y sensibilizar al profesorado sobre la persistencia de estereotipos de género en la escuela y el patio en particular. Esta estrategia, que debería ser global y no solo vinculada al patio en una escuela coeducativa (Fernández García, 2005), también ha sido aplicada en estudios que intervinieron sobre el momento particular del recreo (Siahpush et al., 2012).
 - **Impulsión de juego compartido entre alumnado de diferente género.** Sugerimos promover juegos cooperativos donde niñas y niños compartan momentos, materiales, espacios y objetivos, se potencien relaciones prosociales y se acepte la diversidad de realidades corporales (Fernández García, 2005; Saldaña, 2018). En el ámbito de la AF contamos con algunas propuestas de aprendizaje cooperativo como los desafíos físicos cooperativos (Velázquez Callado, 2016) y han aparecido múltiples deportes mixtos, como datchball, goubak, tchoukball, colpbol o kindball, que pueden incentivar la formación de grupos heterogéneos y la cooperación entre alumnado de distinto género.

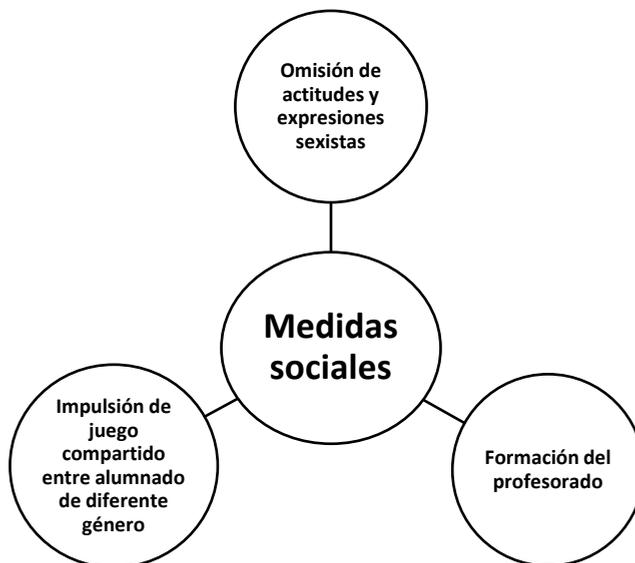


Figura 2. Medidas Sociales para la Transformación de un Patio

Las *medidas organizativas* se plantean como aquellos procedimientos que implican la regulación del uso del espacio y las interacciones profesorado-alumnado en el patio, es decir, recogen decisiones sobre cómo se estructuran los juegos o el uso del espacio y los materiales en el patio escolar (Figura 3). Entre estas medidas, proponemos:

- Consenso de normas de convivencia en el patio, transmisión de estas, e intervención en el caso de que el alumnado no respete las mismas o tenga dudas sobre estas (Saldaña, 2018).
- Oferta de actividades estructuradas y con límites reconocibles. Las alumnas perciben mayores oportunidades de juego en estas (Pawlowski et al., 2014a) y son efectivas para el desarrollo físico-motor (Siahpush et al., 2012).
- Reducción de tiempos, materiales y espacios dedicados a los deportes estereotipados e impulso del tiempo para juegos no estereotipados y que favorezcan el desarrollo de habilidades motrices básicas.
- Modificación de actividades y espacios (aquellos que más se presten a ser modificados) a lo largo de un curso académico o entre cursos, ofreciendo otras actividades o ambientes para mantener la motivación y atracción del alumnado.
- Atención y reflexión sobre los uniformes en el caso de que el colegio los use. No deben limitar las posibilidades motrices del alumnado, especialmente de las niñas.
- Regulación de turnos de uso en las pistas polideportivas u otras infraestructuras, en caso de necesidad. Con esto se pretende evitar las invasiones de alumnado de mayor edad u otros que estén jugando a deportes colectivos de pelota (Pawlowski et al., 2014a, 2014b).



Figura 3. Medidas Organizativas para la Transformación de un Patio

CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo de este manuscrito, *definir y comprender el patio de recreo como lugar y momento de aprendizaje informal*, la revisión bibliográfica ha situado al patio como un lugar relevante para el aprendizaje informal (y formal) en el que los escolares, y otros agentes, contribuyen a perpetuar las desigualdades de género. Este hecho entra en relación con el segundo objetivo del trabajo, *analizar la situación de los estereotipos de género en el patio de recreo, sus agentes y su repercusión en la actividad físico-deportiva de los escolares*, cuya exploración nos ha permitido concluir, a partir de los estudios revisados, que los estereotipos de género continúan presentes en el patio escolar, reduciendo las oportunidades de ocio y práctica físico-deportiva de alumnas (y algunas minorías de alumnos). En relación con el tercer objetivo, *conocer las resistencias para la práctica físico-deportiva y los cambios demandados por los escolares en los patios en general y en función del género*, los escolares (alumnas y alumnos) siguen percibiendo resistencias para el ocio activo y demandan cambios similares en sus patios escolares. De acuerdo con este contexto empírico,

concluimos con respecto al cuarto objetivo de estudio (*ofrecer recomendaciones para transformar los patios en lugares coeducativos que impulsen la igualdad de oportunidades de género en el ocio y la AF*), proponiendo variadas recomendaciones físicas, sociales y organizativas en las que la comunidad educativa puede apoyarse para generar cambio educativo y contribuir a la igualdad de oportunidades de género y la promoción de AF en el patio escolar.

Coincidimos con Wenzel et al. (2013) en que el patio a menudo parece un espacio olvidado, quizás porque se atribuya una importancia menor al tiempo libre del alumnado. Sin embargo, estos se adaptan a su espacio físico y social con autonomía, de la misma forma en que interactúan e interactuarán en sociedad, de forma autoorganizada y con una alta dosis de significatividad. Además, el alumnado en el patio invierte casi la misma carga horaria en recreos que, por ejemplo, en áreas como Lengua y Literatura Castellana (González et al., 2016), por lo que hay un tiempo muy elevado de experiencias para el aprendizaje. La comunidad educativa (docentes, familias, administraciones...) no puede perder de vista este espacio, pues podría contribuir significativamente al bienestar físico y psico-social de alumnas y alumnos (Ridgers et al., 2011). A modo de limitación y futura línea de trabajo, resaltamos que las investigaciones recogidas y que permitieron desarrollar este artículo están contextualizadas mayoritariamente en la Educación Primaria. Se refleja la necesidad de avanzar en el conocimiento del problema en otras etapas, como la Educación Secundaria, así como indagar sobre la efectividad de las orientaciones ofrecidas y/o adaptarlas en dicha etapa educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Sanz, A. (2017). Escuelas: espacios equivocados frente a los deseados por escolares. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(3), 1–33. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29824>
- Blández, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(2), 1–22.

- Booth, J.N., Chesham, R.A., Brooks, N.E., Gorely, T., & Moran, C.N. (2020). A citizen science study of short physical activity breaks at school: improvements in cognition and wellbeing with self-paced activity. *BMC Medicine*, 18(62), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01539-4>
- Boyle, D.E., Marshall, N.L., & Robeson, W.W. (2003). Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326–1345. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764203046010004>
- Canal, P., & Megías, I. (2016). Identidades de género en la adolescencia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 60-78. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/312776/402862>
- Chacón, R., Arufe, V., Cachón Zagalaz, J., Zagalaz Sánchez, M.L., & Castro, D. (2016). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *SporTK: Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 5(1), 85–92. DOI: <https://doi.org/10.6018/249161>
- Crespo, J.M., & Lorenzo, M.M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, 68(1), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68108>
- Donnelly, J., Hillman, C., Castelli, D., Etnier, J.L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 896. DOI: <http://dx.doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dudley, D.A., Cotton, W.G., Peralta, L.R., & Winslade, M. (2018). Playground activities and gender variation in objectively measured physical activity intensity in Australian primary school children : a repeated measures study. *BMC Public Health*, 18(1101), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6005-5>
- Fernández García, E. (2005). Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos (coord.). *Didáctica de la Educación Física* (pp.181-201). Madrid: Pearson.
- González, A., Guix, V., & Carreras, A. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula*, 255, 67–72.

- Hall López, J.A., Ochoa Martínez, P.Y, Meza, F., Sánchez, R., & Sáenz López, P. (2019). Comparación de la actividad física por género y grasa corporal en escolares mexicanos. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5763>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_05.pdf
- Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A., & Palomares, J. (2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216. http://www.journalshr.com/papers/Vol%206_N%203/V06_3_3.pdf
- Pawlowski, C.S., Ergler, C., Tjørnhøj Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014a). ‘Like a soccer camp for boys’. A qualitative exploration of gendered activity patterns in children’s self-organized play during school recess. *European Physical Education Review*, 21(3), 275–291. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X14561533>
- Pawlowski, C.S., Tjørnhøj Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014b). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC Public Health*, 14(639), 1–10. DOI: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/639>
- Reimers, A. K., Schoeppe, S., Demetriou, Y., & Knapp, G. (2018). Physical activity and outdoor play of children in public playgrounds—Do gender and social environment matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health Article*, 15(1356), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph15071356>
- Ridgers, N.D., Stratton, G., Fairclough, S.J., & Twisk, J.W.R. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children’s recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44, 393–397. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.01.009>
- Ridgers N.D., Carter, L.M., Stratton, G., & McKenzie, T.L. (2011). Examining children’s physical activity and play behaviors during school playtime over

- time. *Health Education Research*, 26(4), 586-595. DOI: <https://doi.org/10.1093/her/cyr014>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185–199. DOI: <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Schmidt, S., Reinboth, M.S., Resaland, G.K., & Bratland, S. (2020). Changes in Physical Activity, Physical Fitness and Well-Being Following a School-Based HealthPromotion Program in a Norwegian Region with a Poor Public Health Profile: A Non-Randomized Controlled Study in Early Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(896), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17030896>
- Siahpush, M., Huberty, J.L., & Beighle, A. (2012). Does the effect of a school recess intervention on physical activity vary by gender or race? Results from the Ready for Recess pilot study. *Journal Public Health Management Practice*, 18(5), 416–422. <https://doi.org/10.1097/PHH.0b013e318226ca47>
- Tercedor, P., Segura Jiménez, V., Ávila, M., & Huertas Delgado, F.J. (2019). Physical activity during school recess: a missed opportunity to be active? *Health Education Journal*, 78(8), 988-999. DOI: <https://doi.org/10.1177/0017896919859044>
- Valdes, P., & Yanci, J. (2016). Análisis de la condición física, tipo de actividad física realizada y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 64–69. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.36862>
- Varela, L., & Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. *Bordón*, 71(4), 135-150. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380>
- Velázquez Callado, C. (2016). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 53, 54-59.
- Wenetz, I., Stigger, M.P., & Meyer, D.E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 117-28. <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n1/v27n1a12.pdf>

Xiang, P., McBride, R. E., Lin, S., Gao, Z., & Francis, X. (2017). Students' gender stereotypes about running in schools. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 233-246.

DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277335>

Zhang, Y., Ma, X., Zhao, J., Shen, H., & Jiang, F. (2019). The effect of strengthened physical education on academic achievements in high school students: a quasi-experiment in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4688), 1–11. DOI:

<https://doi.org/10.3390/ijerph16234688>