

## LOS RECREOS, LABORATORIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

*School playgrounds, laboratories for the social construction  
of hegemonic masculinity*

*Les cours d'école, laboratoires pour la construction sociale  
de la masculinité hégémonique*

Beatriz GARAY IBÁÑEZ DE ELEJALDE\*, María Teresa VIZCARRA MORALES\*\*  
y Ana Isabel UGALDE GOROSTIZA\*\*\*

\* *Universidad del País Vasco. Facultad de Educación y Deporte. Departamento de Educación Física y Deporte. Portal de Lasarte, 71. 01007 Vitoria-Gasteiz. [beatriz.garai@ehu.eus](mailto:beatriz.garai@ehu.eus)*

\*\* *Universidad del País Vasco. Facultad de Educación y Deporte. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. C/ Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1. 01006 Vitoria-Gasteiz. [mariate.bizkarra@ehu.eus](mailto:mariate.bizkarra@ehu.eus)*

\*\*\* *Universidad del País Vasco. Facultad de Educación y Deporte. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. [anaisabel.ugalde@ehu.eus](mailto:anaisabel.ugalde@ehu.eus)*

Fecha de recepción: enero de 2017

Fecha de aceptación: marzo de 2017

### RESUMEN

El estudio de la ocupación de los patios de recreo escolares por el fútbol no es algo novedoso hoy en día. Pero llama la atención la normalidad con la que se asume esta práctica, siendo el motor clave en la construcción de la masculinidad

hegemónica y los sesgos de género por la no intervención de la escuela. Se presenta un estudio de caso realizado en Vitoria-Gasteiz que tiene por objeto conocer cuál es el significado que las personas de la comunidad escolar otorgan a esta situación, mediante cuestionarios y grupos de discusión, con familias, profesorado y estudiantes. Se puede percibir la persistencia de desequilibrios en las dinámicas de los recreos escolares y justificaciones biologicistas para la no intervención, por parte de un sector del profesorado. Se propone una intervención seductora en estos espacios, y una mayor reflexión formativa del profesorado en la elaboración de programas específicos para las dinámicas de los patios.

*Palabras clave:* patios de recreo; fútbol; masculinidad hegemónica; comunidad escolar.

#### SUMMARY

The study of the use of playgrounds by the football is not something new today. But the normality with which this practice is assumed is the key driver in the construction of hegemonic masculinity and gender biases for non-intervention by the school. A case study was conducted in the city of Vitoria, to know what is the meaning that members of the school community give this situation, through questionnaires and focus groups with families, teachers and students. We check the persistence of imbalances in the dynamics of school breaks and biologists justifications for non-intervention by a sector of teachers. We propose a seductive intervention in these spaces, and a greater formative reflection of the teachers in the elaboration of specific programs for the dynamics of the playgrounds.

*Key words:* playgrounds; football; hegemonic masculinity; school community.

#### SOMMAIRE

L'étude de l'occupation des terrains de jeux de l'école pour le football n'est pas nouvelle aujourd'hui. Cependant, il attire l'attention la normalité avec laquelle cette pratique est prise, étant que c'est le facteur clé dans la construction de la masculinité hégémonique, parce que l'école se permet de rester sans intervenir. On a menée une étude de cas dans la ville de Vitoria, pour savoir quel est le sens que les membres de la communauté scolaire donnent sur cette situation, en utilisant de questionnaires et de groupes de discussion avec les familles, les enseignants et les étudiants. On peut remarquer la persistance de déséquilibres dans la dynamique des congés scolaires et les justifications biologiques pour la non-intervention par un secteur des enseignants. On propose une intervention séduisante dans ces espaces, et une plus grande réflexion formative des enseignants dans le développement de programmes spécifiques pour la dynamique des terrains de jeux.

*Mots clés:* cours de récréation; football; masculinité hégémonique; communauté scolaire.

## 1. LOS PATIOS DE RECREO ESCOLARES

### 1.1. *La evolución de la función de los patios de recreo escolares*

Un repaso histórico a la configuración de los patios de recreo dentro de las construcciones escolares nos lleva a establecer tres etapas. La primera gira en torno a las reivindicaciones del movimiento higienista, en la segunda mitad del siglo XIX, reclamando un lugar para el recreo como compensación a la fatiga y al exceso de trabajo intelectual en las aulas. Una segunda etapa, centrada en las experiencias de acondicionamiento de los mismos, a partir de los años 70-80 del siglo XX. Y una tercera etapa, que podemos enmarcar en las últimas décadas del XX y principios del XXI, basada en las experiencias de animación y dinamización de los recreos, en un primer momento relacionadas con proyectos de educación para la convivencia, y, últimamente, relacionadas con los planes para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (Costa y Silva, 2009; Gobierno Vasco, 2013).

El patio escolar, un espacio que nos parece eterno en las construcciones escolares, en España no se reivindica hasta la segunda mitad del siglo XIX (Repuelles, 1871). Fruto de las demandas higienistas de la época, el patio escolar entra como un elemento básico en las construcciones escolares (Escolano, 2000; Trilla, 1985; Viñao, 1994). Sin embargo, una vez aceptada su necesidad, se plantea otro nivel de reivindicación, el acondicionamiento de los patios escolares. Tal como dicen Larranz y Figuerola (1988, 25), «[...] acondicionar no es lo mismo que equipar, es un término más amplio, significa organizar el espacio, analizar y pensar en cómo dividirlo». En su estudio denuncia la costumbre de equipar los patios en base a los catálogos de las casas comerciales, salpicándolos de objetos, colocados a las mismas distancias en todos los centros, sin personalizar, ni tener en cuenta las diferentes necesidades y finalidades de los centros. Larranz parte de una pedagogía de situaciones frente a una pedagogía de modelos para plantear el acondicionamiento de los patios. Frente a materiales que puedan producir respuestas estereotipadas, usos únicos, como toboganes, columpios..., plantean introducir objetos, materiales e instalaciones que pongan a niñas y niños ante situaciones abiertas, lo más divergentes posible, que den lugar a multitud de situaciones. Otra idea básica en la que incide es que el acondicionamiento debe partir de las líneas básicas del proyecto pedagógico de centro (Cantó y Ruiz Pérez, 2005). La literatura pedagógica de la década de los años 1970 y 1980 se hace eco de las experiencias de acondicionamiento de los espacios de juego escolar que se realizan, sobre todo, en el norte de Europa y en Francia (Bresson, 1982; Davies, 1982; Dimanche y Dumas, 1983; Lamouroux, 1978).

En las últimas décadas del siglo XX tomó fuerza otra reivindicación, la intervención en los patios de recreo en forma de «animación de los patios de recreo» (Blatchford, Creer y Mooney, 1990; Fernández-Río, 2003; Laberge y Boudreault, 1999; Medina, 2003; Mendiara, 1999). Esta idea parte de la premisa de que los espacios escolares no son neutros, sino condicionantes de la actividad escolar, ya

que posibilitan unas experiencias u otras dependiendo de las instalaciones, materiales, objetos que se encuentran en éste (Garai, 2007; Peña y Rodríguez, 2002; Vila y Martín, 2015). Se considera que el patio de recreo forma parte ineludible del proceso escolar, siendo un constructo cultural «que refleja y trasmite, más allá de su materialidad, determinados discursos» (Escolano, 1994, 99).

## 1.2. *Las experiencias de intervención en el País Vasco*

En el País Vasco existen varias experiencias de animación de los recreos en las dos últimas décadas: Elgoibar (2003), Hernani (2005), Zamakola (2006), Zaldupe (2011). Las experiencias del «día sin balón» en muchos centros educativos han generado polémicas en la prensa. En la provincia de Guipúzcoa se están desarrollando varias propuestas. En Elgoibar, en la iniciativa «Elgoberdin», participa la Asociación de Madres y Padres de la Escuela Pública y el Área de Igualdad del Ayuntamiento y su finalidad es analizar el uso del espacio público de niñas y niños desde la perspectiva de género. Surgió a partir de las iniciativas desarrolladas en Austria y Dinamarca (Vives y Galarraga, 2015). En Hernani el Ayuntamiento elaboró, en colaboración con los centros educativos, una guía para trabajar la coeducación a través del juego en los espacios educativos.

En esta línea, también en Vizcaya se han impulsado otras propuestas. En Zaldupe (Ondarroa), en el curso 2003-2004 comenzaron a trabajar el programa Nahiko (Emakunde, 2015) en el centro y, a partir de ahí, abordaron el análisis de lo que ocurría en los patios de recreo; tras una reflexión, decidieron cambiar determinadas dinámicas. Iniciaron un proceso donde el primer paso fue acordado entre todo el alumnado y decidieron que dos días de la semana no habría balones en los patios. Una de las conclusiones de este proyecto es que el alumnado, en general, es «políticamente correcto»; cuando dialogan en público reconocen que no puede haber diferencia de oportunidades, pero cuando dejan de hablar y pasan a la acción, se les olvida y caen otra vez en los estereotipos de género, al igual que las personas adultas (Irureta, 2011). Según Valcárcel (2015, 202), ante este tipo de situaciones el sexo femenino necesita «justicia, espacio y poder» porque la opinión pública sigue siendo patriarcal y se resiste al cambio. En el colegio público Zamakola de Bilbao (MEC, 2007), tras constatar que el patio de recreo era uno de los lugares en donde más conflictos se producían, diseñaron un proyecto de dinamización de las zonas de recreo, dentro del proyecto para la convivencia, que ha conseguido reducir en un 10% los conflictos relacionados con la violencia escolar. Los inicios de este proyecto se remontan al curso 1999-2000, cuando realizaron un diagnóstico de la convivencia en el centro y detectaron que uno de los espacios más conflictivos eran los patios de recreo. Después de unos años de formación y de elaboración del proyecto, en el curso 2001-2002 comenzaron a ponerlo en práctica. Partieron de los problemas que hacen necesario abordar lo que ocurre en el tiempo de recreo.

Reparto desequilibrado del espacio sobre todo por la imposición de los chicos mayores para jugar al fútbol; pérdida de tiempo de clase después de los recreos para solucionar pequeños conflictos surgidos en el patio; olvido de muchos juegos tradicionales de calle y populares con la consiguiente reducción de posibilidades de participación y de aprendizajes de interés educativo; existencia de niñas y niños aislados, incluso rechazados por sus compañeros (MEC, 2007, 39).

El rechazo masculino a permitir que las chicas jueguen al fútbol se basa en la afirmación de que las chicas no saben jugar (Peña y Rodríguez, 2002). La experiencia «Días sin balón» es una iniciativa llevada a cabo en el curso 2015-16, dentro del Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo vasco. Uno de los aspectos que incluye este plan es el análisis de género en el uso de los espacios, e incide en la distribución sexista del espacio, sobre todo, en los patios y zonas de recreo. Otro aspecto es el desequilibrio existente entre los medios y recursos dedicados para los equipamientos de fútbol en relación a los que se destinan a espacios naturales, jardines o lugares para la realización de otras actividades de juego. «Ante esta realidad es necesario incorporar la perspectiva de género en la distribución y el uso de los espacios de los centros escolares, de manera que respondan a las necesidades, intereses y expectativas tanto de chicas como de chicos, de mujeres y hombres» (Gobierno Vasco, 2013, 16). Esta iniciativa ha sido duramente criticada en la prensa, centrándose solamente en la polémica del uso o no del balón en los patios, pero ocultando que se trata de un plan más amplio consensuado en el que participaban 50 centros públicos de manera experimental durante dos cursos. La prensa recogía la polémica surgida entre las dos posturas enfrentadas, pues mientras una parte lo defendía como un plan integral y una oportunidad para abordar el sexismo, otros creían que iba contra la autonomía de los centros. Las familias, a través de su federación, aprobaban dicho plan.

Los padres vascos miran, de momento, el plan de coeducación «con buenos ojos», según la portavoz de la Federación de padres y madres de la escuela pública de Vizcaya, Ana Puentes. En una de las ikastolas adscritas nadie del claustro quiere hablar con 20 minutos. Están molestos por cómo se ha tratado la noticia en los medios de comunicación, con titulares como que «el Gobierno vasco prohíbe el fútbol». Padres y escuelas insisten en que el plan es mucho más ambicioso en su objetivo de erradicar la violencia de género (Larrañeta, 2014).

Como en muchas ocasiones, las verdaderas motivaciones que guían el proyecto quedan empañadas bajo frases mediáticas que desean desprestigiar cualquier atisbo de cambio. Uno de los retos actuales del feminismo es evitar la prevalencia de la imagen estereotipada de las mujeres y contrarrestar la sobrepresencia masculina en todas las esferas sociales (Valcárcel, 2015).

### 1.3. *El fútbol, protagonista de los espacios de recreo*

El deporte, y más concretamente el fútbol, aparece como un elemento clave en el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica. Son muchas las investigaciones que tratan este tema (Clark y Paechter, 2007; Díez Gutiérrez, 2015; Llopis, 2010; Muñoz, Rivero y Fondón, 2013; Pearce y Bailey, 2011; Peña y Rodríguez, 2002; Skelton, 1997; Swain, 2000; Tajer, 1998; Vila y Martín, 2015). La mayoría de estos estudios se centra en la función que cumple el fútbol como un rito iniciático en el proceso de construcción de la masculinidad, constituyéndose como el medio principal para lograr la aceptación de otras personas. «La valoración de esta actividad entre los niños es tal que aquellos que no se desenvuelven en ella llegan a quedar fuera del grupo y a no ser valorados. De alguna manera, el estatus en el grupo viene marcado por el éxito en este juego» (Rodríguez y García, 2009, 66). En este sentido, el fútbol no es un simple juego, tiene un papel muy importante en las relaciones y dinámicas escolares, contribuyendo a clasificar a las personas en función de su habilidad, proporcionando a los más hábiles el rol de líderes y modelos a imitar (Martín Cabello, 2011; Skelton, 2000; Swain, 2006).

La cultura deportiva, en la que se socializa a una buena parte de los hombres en las sociedades avanzadas, se basa en una serie de ritos de iniciación, que les permite validar su masculinidad, construir su identidad y les abre las puertas a ser aceptados dentro del grupo de iguales. En este proceso de socialización a través del deporte, el elemento central es el aprendizaje del estoicismo ante el dolor. Se trata de aprender a soportar el dolor, tanto físico como intelectual, sin expresar los sentimientos ante ese hecho (Martín Cabello, 2011, 90).

El fútbol es un instrumento muy eficaz en el desarrollo de la masculinidad hegemónica. A través de este juego, en unas personas se reforzará su papel de líderes y las otras personas quedaran relegadas a un plano inferior, con la obligación de agradar (Valcárcel, 2015). En este último grupo, están la mayoría de las chicas, pero también los chicos que no son hábiles para este juego o que no les interesa.

El fútbol es un componente importante del éxito de la masculinidad (heterosexual), y el establecimiento de sí mismo como un buen futbolista refuerza el rol de chico «de verdad». El juego personifica la cumbre de la masculinidad, y se comunican ideales de aptitud, fuerza, la competencia, el poder y la dominación; y por medio de jugar el juego, y la simulación de sus héroes adultos permite a los chicos aprender a desempeñar sus habilidades en un escenario público, y la práctica de ser un hombre (Swain, 2000, 107).

Mediante el juego, las personas van socializándose en roles diferentes y estereotipados. Diferentes estudios (Dowling, Fitzgerald y Flintoff, 2012; Flintoff y Scraton, 2001; Martín Cabello, 2011; Rodríguez, Peña y García, 2016; Twarek y Halley, 1994; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2009; Vizcarra y Garay, 2014) analizan las actividades que se desarrollan en los patios de recreo y constatan que las chicas son socializadas en roles pasivos, no agresivos, en actividades de grupos pequeños

y con normas no muy estructuradas. Sin embargo, los chicos lo son en roles activos, agresivos, en juegos con grupos grandes y reglas estrictas. Los chicos juegan de manera más agresiva y competitiva, las chicas más cooperativamente. Los chicos ocupan el espacio central y las chicas los márgenes.

Frente a los que confirman que estamos ante el otoño de la masculinidad, estas dinámicas sociales de reconstrucción permiten que el fútbol sea un laboratorio de la masculinidad relacionado con la heterosexualidad, la autoridad, la fuerza, la resistencia física, el valor, la superioridad, etc. Dinámicas que forman parte del proceso de socialización y conformación de la identidad masculina (Martín Cabello, 2011, 89).

La segregación en función del sexo es claramente visible en los patios de recreo, conviviendo dos mundos separados en función del sexo. Las actividades y la ocupación del espacio son diferentes, ya que apenas juegan conjuntamente, solamente en los primeros años. Incluso si el juego es el mismo, lo juegan de manera diferente. Además, los estereotipos de género se marcan con más intensidad según va aumentando la edad, las adolescentes eligen actividades menos competitivas y más pasivas. La fuerza de los estereotipos es tan potente que no llevan a cuestionarse por qué las cosas son como son y se asumen como «algo normal» (Rodríguez, Peña y García, 2016).

## 2. MÉTODO

### 2.1. *Procedimiento*

El presente estudio fue realizado durante el curso 2013-14, en la comunidad educativa de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, a petición del Departamento de Educación del Ayuntamiento de la ciudad. El interés del estudio es conocer la situación de los centros con respecto a la coeducación. Para ello, se realizó una primera aproximación a los centros a través de un cuestionario, a partir de la información recogida se profundizó en determinadas cuestiones a través de grupos de discusión. Entre las temáticas sobre las que profundizar destaca la situación de los patios de recreo, pues es una cuestión que emerge con fuerza en las respuestas abiertas. El objeto de estudio de este artículo es comprender qué significados otorgan diferentes agentes de la comunidad educativa a lo que ocurre en el patio de recreo, y valorar si sienten la necesidad de intervenir en este espacio, como parte del proceso educativo.

### 2.2. *Instrumentos de recogida de información*

Se presentó un cuestionario en los niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para el profesorado y las direcciones de los centros. El cuestionario fue creado «ad hoc» para la investigación, con carácter deductivo

pues está basado en los diferentes aspectos que desarrollaban los planes de igualdad del Gobierno Vasco (2013). Con el cuestionario se deseaba conseguir un acercamiento a la realidad social de cada centro escolar, a través de las voces de sus protagonistas, por ello, las preguntas eran de carácter abierto. En dicho cuestionario, había puntualmente alguna pregunta de carácter cerrado en las que había que elegir una opción. Tras analizar las respuestas recogidas y partiendo de las respuestas emergentes, se elabora el guion de los grupos de discusión, formados por unas 8 personas y realizados con profesorado, familias y estudiantes. Los grupos de discusión tuvieron una duración de una hora. Las preguntas realizadas en los grupos de discusión se referían a las diferentes situaciones de discriminación que, por cuestiones de género, se vivían en sus centros; al grado de conocimiento y difusión de los planes de igualdad, y a la responsabilidad que las diferentes personas del centro jugaban en esta difusión, así como a los obstáculos con los que se encontraban.

### 2.3. *Participantes*

Participaron 30 centros y se recogieron 419 cuestionarios, 277 (66,1%) de mujeres y 116 (27,7%) de hombres. La edad media de quienes han respondido es de 42,46 años y la media de años de experiencia docente es de 17,05 años. En los grupos de discusión participan 14 mujeres y 2 hombres por el colectivo familias, 11 mujeres y 3 hombres por el colectivo personal docente y 15 mujeres y 6 hombres por el colectivo estudiantes.

### 2.4. *Análisis de datos*

El análisis se centró fundamentalmente en la información cualitativa, ya que el interés de la investigación se centraba en conocer el significado que las personas de los centros otorgan a la coeducación. Las respuestas cualitativas recogidas y las transcripciones de los grupos de discusión se introdujeron en el programa Nvivo-11plus, organizando las respuestas con una codificación axial (ver Tabla 1).

TABLA 1  
 SISTEMA CATEGORIAL, HERRAMIENTA ANALÍTICA

DIMENSIONES	INDICADORES NIVEL I	INDICADORES NIVEL II
Definición de la realidad	Definición de ocupación	
	Política arquitectónica	
	Relaciones entre sexos en patios	
Necesidad de intervención para profesorado y direcciones	No intervención (razones)	Autorregulación
		Estereotipos (pasividad femenina natural)
		Falta de sensibilidad del profesorado
		«Neutralidad» educativa
	Favorables a la intervención	«Día sin balón»
		Necesidad de formación
Obstáculos (solo direcciones)		
El sentir de familias y estudiantes	Preocupación con el tema	
	Importancia labor del profesorado	
	Discriminaciones vividas	

Con los datos cuantitativos se ha realizado un análisis de frecuencias, puesto que, aunque aportan información valiosa, no eran prioritarios en la investigación, y no se pretende una generalización de los mismos, tampoco se pretende que sean significativos desde un punto de vista estadístico.

Para identificar de qué colectivo provienen las respuestas se ha establecido un código que nos permite identificar la procedencia de cada participante. Así, el primer código binario es el centro (01... 30); el segundo código es un número otorgado a cada cuestionario por orden de aparición (01... 45); a continuación, aparece el nivel educativo (Educación Infantil EI, Educación Primaria EP, Educación Secundaria ES y Bachillerato B); después, el sexo, si es hombre H o mujer M. En los grupos de discusión (GD 1 a 7), el colectivo (F familias, P profesorado, E estudiantes).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. *Las personas docentes: descripción de la realidad*

La información que proporcionan las personas docentes señala que el patio de recreo es un espacio ocupado mayormente por los chicos y con el fútbol como

actividad principal. Ya el personal docente de Educación Infantil indica que el fútbol es una actividad desarrollada por los niños de esas edades. Y así lo confirman también en Primaria y Secundaria donde los chicos ocupan el espacio central y las chicas se ubican en el espacio restante, en los márgenes, volviéndose invisibles. El patio escolar es un espacio masculino desde edades muy tempranas.

Los chicos ocupan más espacio: campo de fútbol, canchas, en el centro del patio..., las chicas, normalmente en los laterales (0104\_EI +EP\_H).

Los chicos, preferentemente fútbol. Las chicas quedan invisibles (0606\_EP\_M).

[...] las niñas ocupan menos espacio, los chicos, jugando al fútbol, necesitan más sitio (GD\_M).

En Primaria y Secundaria, en los casos en los que el fútbol no es protagonista, lo son otras actividades deportivas como el baloncesto, la pelota a mano o el ping-pong. En alguna ocasión participa alguna chica, pero su participación es testimonial. Para el desarrollo de estas actividades también necesitan y ocupan mucho espacio.

Es una excepción, pero en algunos casos, en baloncesto, hay bastantes centros en los que también toman parte las chicas (0515\_EP\_H).

Las políticas en arquitectura escolar favorecen estas situaciones desde el momento en que los espacios están configurados para ello, porterías, asfalto, marcas dibujadas en el suelo..., y todo ello en los espacios centrales o más amplios del patio.

En la Educación Secundaria el patio es progresivamente cada vez menos utilizado para jugar al fútbol, aunque en los primeros cursos de esta etapa, en las ocasiones en que está ocupado, sigue siendo para el fútbol masculino (1820\_ES\_M).

Los chicos ocupan un porcentaje muy amplio del patio, y normalmente juegan a «machitos» o a juegos que impliquen fuerza. Las chicas, en cambio, ocupan un lugar muy pequeño, las sobras que les dejan los chicos (GD3\_P\_M).

Las relaciones entre ambos sexos en el patio son escasas. En las primeras etapas hay juegos conjuntos entre niños y niñas, pero a partir de los 10-11 años no juegan tanto juntos, juegan las chicas, por un lado, y la mayoría de chicos juegan juntos a fútbol.

No lo utilizan por igual. Las chicas y los chicos normalmente no juegan juntos (3024\_EP\_H).

En los casos en que juegan conjuntamente es porque las chicas se integran en las actividades de los chicos, y juegan al fútbol con ellos, y de la manera en que ellos juegan, porque si no, no son aceptadas. Las chicas hábiles son admitidas.

Los chicos prefieren el fútbol (no todos), en general con otros chicos. Algunas chicas, impulsadas por el profesorado, se mezclan con los chicos para jugar (0828\_EP\_H).

### 3.2. *La necesidad de intervenir*

El aspecto más discutido en las reflexiones sobre este tema es el referido a la conveniencia o no de intervenir en los recreos escolares. Entre el profesorado hay puntos de vista muy diferentes. Entre las razones utilizadas para apoyar la intervención asoma la consideración del recreo como un espacio educativo clave para incidir en el aprendizaje de conductas para la convivencia, sobre todo, en contextos en los que la violencia es casi la única estrategia para relacionarse. Quienes piensan que no se debe intervenir utilizan justificaciones naturalistas. Explican lo que ocurre en base a razones de tipo biológico, a la existencia de diferencias naturales entre chicos y chicas.

Las chicas no juegan, a los chicos les sale de manera natural (2013-ES\_M).

Surgen de forma natural. Son más deportivos para los chicos y más calmadas para las chicas (2508\_B-H).

Con normalidad, hay espacio suficiente para todo (2216\_P\_ESO\_H).

Así, en los cuestionarios se recoge que un sector del profesorado no ve necesario trabajar sobre la coeducación, porque piensa que existe un determinismo biológico que justifica que a las chicas no les interesen los deportes, piensan que es algo normal, natural, que es cuestión de gustos y, por tanto, no ven la necesidad de trabajar para deconstruirlo o ponerlo en cuestión.

Los chicos tienen las instalaciones deportivas bajo control, pero las chicas tampoco muestran interés (1814\_PB + ESO\_M).

Ellos deciden a qué quieren jugar. ¡Cualquiera sabe si se trata de comportamientos naturales (genéticos) o culturales! A mi entender, ambas razones influyen (1843\_P\_ESO\_H).

Lo que ellos y ellas proponen (de manera natural). Los juegos de los niños son impetuosos, requieren de fuerza. Las chicas conversan (1820\_P\_ESO+B\_H).

De manera natural. Los chicos, fútbol (2024\_P\_EP\_M).

El profesorado tiene «asimilado» que las chicas son más pasivas que los chicos, y que necesitan menos espacio que ellos. Que las chicas no jueguen ni se muevan le parece algo natural a una gran parte del profesorado. Consideran que las actividades que las chicas desarrollan son más tranquilas y estáticas, pasear, hablar,

estar sentadas mirando a los chicos que juegan al fútbol y, como mucho, jugar a pillar o al escondite.

Las chicas en el patio ocupan menos espacio y siempre es para realizar actividades más pasivas, sobre todo, para hablar. Las chicas pasean y los chicos juegan (2012\_EP+ES-H).

Las niñas ocupan menos espacio. Se agrupan y hablan. Los chicos juegan, ocupando los campos (0511\_EP+ES\_M).

Los chicos en pelota y en ping-pong también. Muchas de las chicas se lo pasan paseando, hablando o jugando a pillar... (0904\_EP\_M).

Los chicos ocupan mucho más espacio (son muy movidos). Las chicas lo ocupan de otra manera (1846\_B\_H).

No solamente lo ven como algo natural, sino que en algunas ocasiones es el propio profesorado quien refuerza estas diferencias, organizando partidos o competiciones deportivas en los horarios de recreo escolar.

El fútbol surge y los profes lo organizan (1409\_P\_ESO\_M).

Normalmente nacen de manera natural, aunque se organicen de vez en cuando campeonatos para que participen voluntariamente (2217\_P\_ESO\_H).

Algunas personas docentes justifican su no intervención en los patios de recreo señalando que no tienen información o conocimiento suficiente sobre lo que significa la coeducación.

Creo que no todos entendemos de la misma manera qué es la coeducación (0409\_P\_EI\_M).

No estoy suficientemente sensibilizado por falta de formación y reflexión personal (0604\_P\_EI+EP\_H).

A menudo se trabaja de manera superficial, sin profundizar, y el profesorado no cree mucho en los temas de igualdad (1501\_P\_ESO\_M).

Hay quienes comentan con resignación que la ocupación asimétrica del espacio de recreo y las actividades estereotipadas que se desarrollan en él es un reflejo de la sociedad y que poco se puede hacer por cambiarlas.

Lo que se ve en el patio no es sino el reflejo de la sociedad; por lo tanto, los chicos y las chicas no hacen el mismo uso de los patios de recreo (1805\_P\_ESO+B\_H).

Se parecen, pero, al igual que en la sociedad, existen diferencias, los roles están marcados (1806\_P\_ESO+B\_M).

No es un problema en el centro, y por ello no se ve la necesidad de hacer más (2410\_P\_ESO\_H).

Tengo claro que se debe trabajar en el centro, pero la educación empieza en casa, así que también las familias tienen que educar (2610\_P\_ESO\_H).

Otra justificación del profesorado para no intervenir es la defensa de la neutralidad educativa, considerar que el patio es un lugar libre dentro del contexto escolar, una isla donde no intervenir.

En las horas de patio el juego es libre, por lo que cada cual puede elegir qué hacer (3037\_ES\_H).

Por favor, estamos en Secundaria, no nos metemos en sus juegos, hay modas (1801\_ES\_M).

El patio lo utilizan mayormente los chicos para practicar deporte. El empeño por realizar cambios es infructuoso (GD\_P\_M).

En el otro extremo se posicionan las personas docentes que critican estas opiniones naturalistas y piensan que la intervención es necesaria.

Podemos afirmar que se hallan bajo la dictadura del fútbol. Los chicos, al fútbol y el resto, atemorizados (2705\_P\_EP+ESO\_H).

[...] los chicos de 3.º y 4.º se han apoderado de los 3/4 del patio mediante la fuerza y han arrinconado a los pequeños y a las chicas. Lo hemos comentado algunos profesores que cuidamos los recreos (1802\_P\_ESO\_M).

Yo creo que, al fin y al cabo, la escuela es una parte de la sociedad y, por lo tanto, si la sociedad no impulsa la igualdad de oportunidades, o si no es consciente de los desequilibrios en este ámbito, entonces, la escuela no puede ser una isla donde no exista esa situación. La escuela tiene que trabajar la coeducación primero con las chicas y los chicos. Tiene que intentar superar esos desequilibrios haciendo un trabajo de concienciación. Yo creo que ése debe ser el deber de la escuela (GD1\_E\_M).

En algunos centros se ha hecho una reflexión sobre el tema y se han planteado intervenciones para romper con estas dinámicas. Está muy extendida la práctica de dividir el espacio de manera equitativa para que no sea monopolizado sólo por el fútbol, e incluso las propuestas de «día sin balón».

En esta escuela hemos reflexionado sobre el tema. Así, los espacios se van turnando por ciclos y en los mismos también tenemos un espacio libre para el fútbol. Además, tenemos un servicio de préstamo de juegos, ofreciendo gomas, sogas, chapas, tenis, voleibol, indiacas, mikado... (0601\_P\_EP\_M).

A día de hoy los espacios del recreo están repartidos con el fin de que los niños y niñas tengan una mayor oferta, pero en el horario de comedor, de 12:00 a 15:00, lo emplean principalmente para jugar al fútbol (0829\_P\_EP\_M).

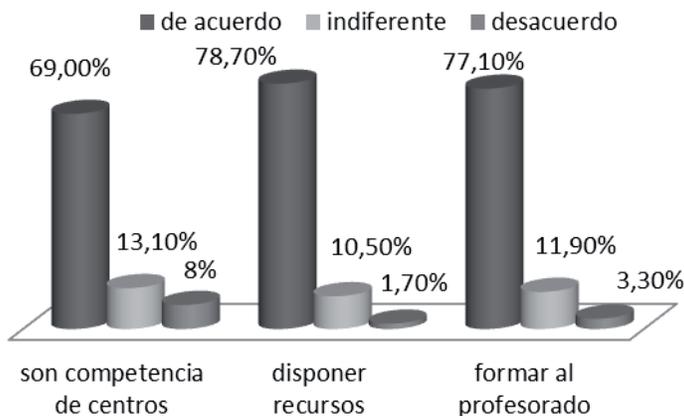
El profesorado este curso ha propuesto otros tipos de juegos para que no sea el fútbol el rey. Ha dado alternativas (0606\_P\_EP\_M).

Una vez al mes los niños y niñas juegan a lo que propone el profesorado. Los miércoles es el día sin pelota ni balón, obligatoriamente han de jugar a otra cosa (0904\_P\_EP\_M).

Para que las chicas y los chicos jueguen juntos el profesorado tiene que tomar parte en la organización de las actividades, para que tomen parte en juegos compartidos tiene que estar impulsado por el profesorado (1411\_ES\_M).

Cuando se pregunta al personal docente sobre la importancia de desarrollar programas de coeducación, consideran en un porcentaje muy alto (69%) que la coeducación y los planteamientos coeducativos son una competencia propia del centro, pero que deberían disponer de más recursos (78,70%) y necesitarían más formación (77,10%) para poder trabajarla.

FIGURA 1  
PLANTEAMIENTO COEDUCATIVO EN EL CENTRO



A pesar de considerar que los programas coeducativos son competencia de los centros, una parte del profesorado opina que es mejor no intervenir en los patios de recreo, y abogan por dejar las cosas tal como están. Consideran que el recreo debe ser un tiempo y un espacio totalmente libre para chicas y chicos, sin la intervención de las personas adultas. En el otro extremo, están quienes piensan que deberían involucrarse ante esta situación de segregación sexual y defienden la

necesidad de intervenir, añadiendo que la falta de formación es la razón de mantener una postura contraria a la intervención.

Los equipos de dirección justifican la no intervención con más ahínco debido a los obstáculos que encuentran para trabajar la coeducación en los centros educativos, que son la inmovilidad de la sociedad y de las familias, factores externos a la escuela. En su mayoría opinan (Tabla 2) que la escuela tiene dificultades para hacer frente a los mensajes sexistas que provienen de los medios de comunicación (66,6%), que existe sexismo en las familias (70,5%) y una falta de implicación para erradicarlo (58,8%).

TABLA 2  
 OBSTÁCULOS PARA TRABAJAR CON EFICACIA LA COEDUCACIÓN

	DE ACUERDO	INDIFERENTE	DESACUERDO
La escuela tiene dificultades para contrarrestar la negativa influencia de los medios de comunicación sobre estos temas	66,6%	9,8%	13,7%
El sexismo existente en la educación familiar	70,5%	13,7%	5,9%
La falta de implicación de las familias en la erradicación de estos problemas	58,8%	13,7%	19,6%

Respecto a la información que tienen los centros escolares sobre los planes de igualdad, encontramos diferencias entre lo que los equipos directivos conocen y lo que llega al resto del profesorado. Así, mientras un 60,86% de los equipos directivos dicen conocer el Plan de Coeducación del Gobierno Vasco (2013), solamente un 18,78% del profesorado responde afirmativamente (Tabla 3).

TABLA 3  
 GRADO DE CONOCIMIENTO SOBRE TEMAS PARA LA IGUALDAD

	EQUIPOS DIRECTIVOS		DOCENTES	
	sí	no	sí	no
¿Conocéis el nuevo Plan de Coeducación y prevención de la Violencia de Género en el Sistema Educativo?	60,86%	39,13%	18,78%	81,21%
¿Lo habéis analizado en el centro?	43,18%	56,81%	9,83%	90,16%

Las direcciones de los centros, a pesar de ser las personas más conocedoras de los planes de igualdad justifican la imposibilidad de realizar intervenciones educativas de mayor calado en los patios de recreo.

### 3.3. *El sentir de las familias y de sus hijas e hijos*

Las familias señalan que lo que ocurre en los patios de recreo refleja que entre los discursos políticamente correctos de las instituciones educativas (planes de igualdad, proyectos educativos de los centros) y la realidad hay un abismo.

El discurso es uno, es correcto, y la realidad del patio es otra (GD1\_F\_M).

A las familias les llama la atención, y les preocupa, que las niñas y los niños no jueguen conjuntamente, pues así lo observan cuando van a recoger a sus hijas e hijos a los centros, o cuando se quedan a jugar en los patios tras el horario escolar (en la ciudad la mayor parte de los centros escolares tienen los patios delante del centro y a la vista). Además, esta separación a la hora de jugar juntos se observa ya desde las primeras etapas, en Educación Infantil, donde ya juegan separados.

Hay una separación brutal en el patio entre niños y niñas que yo no entiendo (GD2\_F\_M).

Las familias en los grupos de discusión valoran positivamente la labor del profesorado. Piensan que juegan un papel muy importante en la educación de sus hijos e hijas, y que son buenos profesionales. Creen que entre sus funciones está, la educación en valores de equidad. Sin embargo, a través de los comentarios escuchados a sus hijas e hijos perciben que no todas las personas docentes están sensibilizadas y preparadas para trabajar la coeducación, por lo que reclaman que se destinen más recursos para esta formación.

Yo creo que se trabaja en general de forma transversal en los centros, o sea, se trabaja en todas las asignaturas, se trabaja ... depende de la implicación de cada centro y de cada profesor, se trabaja de una manera transversal que yo creo que está muy bien, pero que también corres el riesgo de que se diluya, y de que no se trabaje de una manera específica, [...] queda un poco en manos de todo el profesorado del centro, al final, no hay nadie que trabaje solo eso o que tome la iniciativa en esas cosas [...] A no ser que sean actividades específicas (GD2\_F\_M).

Por otra parte, se recoge la visión del alumnado sobre la utilización y ocupación de los espacios escolares a través de la voz de las chicas que indican que, a lo largo de toda la escolarización, han sido marginadas y relegadas a un segundo plano, condicionadas por los que ocupaban los espacios más amplios jugando al fútbol y al baloncesto, en general, los chicos «más activos».

En el sexto curso las chicas dábamos una vuelta por el patio, mientras la mayor parte de los chicos jugaban al fútbol o a baloncesto. Muchas veces teníamos que pasar por ahí, y los chicos intentaban darnos con el balón, cuando alguien gritaba «¡corre!», pasábamos, pero eran ellos quienes tenían la autoridad, y el resto pasábamos por el sitio prestado (GD3\_E\_M).

También señalan que cuando se han organizado juegos o deportes de equipo, se han hecho en función del sexo y, en muchos casos, aunque tuviesen interés en participar, no han podido hacerlo, porque se creaban pocos equipos de chicas, y en estos casos no les dejaban competir contra los de chicos.

Este año también ha pasado. Suelen organizarse campeonatos en el patio y había uno de fútbol. Decían: «los chicos por un lado y las chicas, por otro». Entonces, nuestras amigas (las chicas) formaron un grupo y, cuando iban a jugar, no lo pudieron hacer, porque sólo había un grupo. Además, hay una especie de tablón de anuncios y en una hoja pusieron los nombres de todos los grupos participantes y el de las chicas no aparecía. Y en otra hoja pusieron los resultados de los partidos y en el de las chicas aparecía escrito en rosa «No han jugado». Se quejaron y dijeron «No nos importa jugar contra los chicos», pero no jugaron y no jugarán. [...] Luego, mientras los chicos jugaban al fútbol, pusieron aerobic en el gimnasio para las chicas (GD2\_E\_M).

En ocasiones, les ofrecen actividades alternativas que no quieren realizar, y no les dejan jugar en igualdad contra los chicos. Asimismo, de las opiniones de las chicas se advierte que perciben que muchas de ellas no reivindican la necesidad de más espacio, porque tienen interiorizado que su lugar no es en el centro del patio haciendo deporte, sino en los márgenes, hablando y mirando. Asumen que el patio es de los chicos para jugar al fútbol, pero no hay una alternativa para quien desea transgredir la situación.

#### 4. DISCUSIÓN

Un primer paso para trabajar la coeducación es la reflexión y el reconocimiento de las formas de desigualdad sexual en el medio escolar. Si se pregunta al personal docente, en general, todos y todas quieren trabajar por la superación de las desigualdades y discriminaciones, ya que las escuelas ocupan un lugar primordial en el desarrollo de las identidades de género (Peña y Rodríguez, 2002), pues marca el modo en que las personas construyen los códigos establecidos con el mundo exterior y con las otras personas, aspecto importante en la formación del «habitus de género». El profesorado conoce los planes que existen para trabajar en este ámbito. Esto es, son personas que responden según la corrección que se espera de ellas, son «políticamente correctas». Sin embargo, si se profundiza en este conocimiento, vemos que muchos de estos planes no pasan de los despachos de las direcciones de los centros. Como veíamos anteriormente, mientras un 54,9% de los equipos directivos dicen conocer el Plan de Coeducación del Gobierno

Vasco (2013), solamente un 17,7% de docentes responde afirmativamente al respecto. Esta diferencia nos hace intuir que la información que reciben los equipos directivos no llega a quienes enseñan, lo que nos lleva a detectar necesidades de mejorar la comunicación interna o de trabajo en grupo en muchos de estos centros, al igual que constataban Peña y Rodríguez (2002).

Además, la información que proporciona el personal docente de Vitoria-Gasteiz, respecto a la ocupación y dinámicas de los espacios de recreo, confirma la misma realidad de otros estudios. El recreo es un espacio ocupado mayormente por los chicos y con el fútbol como actividad principal, actividad reforzada de padres a hijos, como rito de iniciación masculino (Martín Cabello, 2011; Torío, Peña y Rodríguez, 2008; Skelton, 1997 y 2000; Swain, 2000 y 2006).

Por eso, es contradictorio que la mayoría del profesorado esté de acuerdo con que el trabajo coeducativo es competencia de la escuela (69%) y, sin embargo, no vean la necesidad de intervenir en los espacios de recreo. Los argumentos de no injerencia, defendiendo la neutralidad educativa, denotan una falta de formación o, al menos, de reflexión entre parte del profesorado. En educación la neutralidad tiene un doble filo, la no intervención, dejando que las cosas sucedan de forma natural, implica aceptar el peso de los condicionamientos culturales y sociales. Así, Pallarés, Traver y Planella (2016) defienden una pedagogía del cuerpo que asegure que cada estudiante pueda optar por un proyecto de vida que sea autorrealizador, que mejore su autoconcepto y la construcción de su identidad, siendo en este proceso el acompañamiento la labor fundamental del profesorado. Existen estudios que denuncian la pasividad del profesorado en este tema, incluso en aquellas situaciones que hubiesen requerido su participación y mediación (García, Ayaso y Ramírez, 2008; Rodríguez, Peña y García, 2016). Además, apoyan la idea de la participación del personal docente en las dinámicas de los recreos, argumentando que el patio es un espacio a través del cual las personas se socializan, en muchos casos reproduciendo de manera inconsciente conductas estereotipadas, como si fuese algo natural y normal. Se debería trabajar la construcción de identidades libres de estereotipos de género. El juego es el modo de relación de niñas y niños con lo que les rodea, el mundo y las personas, defendiendo que el espacio de juego debería ser un espacio para la socialización en convivencia.

El patio de recreo, por ser un espacio donde prevalece el dejar hacer y dejar pasar, se convierte en un espacio segregado, donde, además predominan las relaciones/interacciones discriminatorias y donde se construye cotidianamente la desigualdad en la distribución y uso del patio de recreo, en el cual prevalecen los juegos excluyentes y violentos, lo que origina exclusión o autoexclusión por parte de las niñas (García, Ayaso y Ramírez, 2008, 190).

Al igual que ocurre a una parte del profesorado de este estudio, la función del profesorado en los recreos debería ser reconsiderada. La escuela, en la mayor parte de manera no consciente, está ayudando a reproducir las diferencias de roles y actividades entre chicos y chicas. A los chicos se les reprime lo que tenga que

ver con sus emociones y se les encamina hacia el dominio de la esfera pública relacionándolo con la idea de poder, por lo que se tolera que los hombres sean agresivos (Peña y Rodríguez, 2002), y a las chicas se las socializa para la entrega a las otras personas y para brillar en el ámbito privado, a través de la sumisión, la abnegación, la resignación, la docilidad... Es, pues, conveniente analizar la función del profesorado en este proceso.

Los aspectos fundamentales que contribuyen a la configuración del modelo masculino tradicional hegemónico giran en torno a la fuerza corporal, el desapego académico, la ausencia emocional y la obligatoriedad heterosexual, además del afán de control y la competitividad (Diez Gutiérrez, 2015, 82).

Sin embargo, esta reivindicación choca con el determinismo biológico que defiende parte del profesorado, es decir, las justificaciones basadas en la biología, en un conformismo biológico que dirige cómo deben comportarse las niñas y los niños en el recreo. La escuela es una institución eficaz para interiorizar los roles que la sociedad asigna a cada género (Peña y Rodríguez, 2002). Siendo esta aceptación de las diferencias naturales uno de los argumentos en los que se apoya una parte del profesorado para no inmiscuirse en los recreos, tal y como se recoge de otras investigaciones:

En efecto, las niñas, según el profesorado, encuentran el espacio que sus actividades necesitan (nunca se considera, en este momento, que puedan adaptar sus actividades al espacio disponible). Si no juegan al fútbol es porque no quieren. Y no reivindican mayor espacio porque tienen asumido el lugar donde pueden moverse y desarrollar sus juegos. Es que lo tienen tan asumido. Además, no les gusta jugar a fútbol. [...] El recurso a las diferencias naturales reaparece como última justificación de la pasividad femenina y como legitimación no consciente de un tipo de situaciones educativas de clara desigualdad. Para el profesorado las niñas tienen sus cosas (Bonal, 1998, 20).

El recreo es un laboratorio de aprendizaje donde niñas y niños pasan muchas horas semanalmente (Luna, 2006; Montero, 2003; Rodríguez y Peña, 2005), pues aprenden a relacionarse con el mundo a través de la observación y de la imitación. Un espacio para la socialización y el aprendizaje de las estrategias sociales, por lo que se debería intervenir en casos de conductas sexistas que no permitan aprender a vivir juntas y juntos. Así, autores como Pereira, Neto, Smith y Angulo (2002, 300) analizan por qué se produce la violencia escolar en los patios de recreo y señalan los siguientes factores como elementos que producen ese tipo de conductas: «El aburrimiento de las chicas y chicos escolares producido por la falta de diversificación de las actividades que realizan, la ausencia de supervisión, las dificultades en la gestión del tiempo, la ausencia de competencias sociales, la configuración arquitectónica del espacio (espacios que no tienen en consideración las necesidades de niñas y niños)». Es por ello que proponen intervenir no sólo

en el acondicionamiento de los espacios, sino también en la dinamización de las actividades para trabajar la «confraternización entre iguales»

En los centros estudiados la discusión está abierta, apoyando cada vez más la necesidad de intervenir y, así, también los estudios realizados sobre violencia escolar apoyan la necesidad de dinamizar estos espacios (Varela, 2015). Así, en el informe de la defensoría del pueblo sobre violencia escolar, en relación a los patios de recreo escolares, se recomienda que los centros favorezcan el desarrollo de actividades planificadas y supervisadas en los patios, que favorezcan la participación y las relaciones positivas entre todas las personas (Defensoría del pueblo, 2007, 275).

Otras investigaciones (Peña y Rodríguez, 2002; Piquer, Traver y Planella, 2016) se centran en analizar el papel que las instituciones educativas y el profesorado ofrecen al mantenimiento o reforzamiento de los estereotipos de género en algunas dinámicas escolares como, por ejemplo, lo que ocurre en los recreos. En este sentido, al igual que en este estudio, algunos trabajos (Peña y Rodríguez, 2005) reivindican que el profesorado debería ser consciente de ello, y considerar los recreos como una parte importante dentro del proceso educativo. El profesorado suele atribuir un comportamiento diferencial respecto a la agresividad de niñas y niños, siendo más permisivos con estos últimos, por tanto, no es un espacio que pueda ser invisible dentro del proyecto escolar. Davinson (1996) plantea que se deberían analizar más en profundidad las dinámicas que se dan en los recreos, que en muchos casos perpetúan un tipo de masculinidad hegemónica, única y asfixiante para el alumnado. Además, estos procesos no ayudan al cambio ni a la mejora de las personas, al contrario, en muchos casos contribuyen, de manera inconsciente, a la homofobia, la misoginia y a la violencia de género. El derecho al juego sin condicionantes de género es una necesidad básica, lo mismo que otras necesidades vitales como la alimentación o el descanso, y debe ser tenida en cuenta desde la comunidad escolar (Molins, 2012; Pellegrini y Smith, 1993; Rodríguez, Peña y García, 2016). Es necesario analizar y entender los roles que las instituciones educativas están impulsando o perpetuando, para avanzar en los temas de equidad de género, ya que el medio escolar es un contexto fundamental en la validación y aceptación de dichos roles.

Sería aconsejable que la comunidad educativa tuviera más peso en los proyectos de arquitectura escolar, al menos en la implicación del acondicionamiento de los patios de recreo. Debería ser un aspecto a trabajar en los proyectos de centro. El espacio educa al igual que otros medios y debería permitir desarrollar juegos conjuntos entre niños y niñas, sin condicionamientos de género (Paechter y Clark, 2007), y posibilitar diferentes y diversas alternativas para los recreos, tal como se plantea en otros países europeos (Bresson, 1982; Davies, 1982; Dimanche y Dumas, 1983; Lamouroux, 1978; Mollison, 2015).

Es necesario seguir introduciendo los planes de igualdad, trabajando en la formación de profesorado reflexivo, que dé importancia a la reflexión sobre sus creencias, actitudes, estereotipos y prejuicios presentes en la acción docente. El propósito de este artículo es defender la necesidad de una intervención «no

coactiva», sino «seductora», en los patios de recreo escolares, para contrarrestar la reproducción de los sesgos de género, Y, sobre todo, no contribuir a la construcción y permanencia de los modelos de masculinidad hegemónica que se fomentan en estos espacios con la excusa de ser espacios libres, bajo esta premisa, se están cerrando los ojos a lo que allí ocurre. Por ello, nos alineamos con las últimas propuestas promovidas desde el curso 2015-16 por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, enmarcadas en un programa piloto para trabajar la igualdad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. Ante la polémica creada sobre si se debe o no intervenir en estos espacios, nosotras defendemos, siempre desde un punto vista no impositivo, que en educación no podemos mantenernos neutrales, sino que debemos apostar por una intervención educativa en todos los aspectos concernientes al proceso educativo, y lo que ocurre en los patios de recreo también forma parte del proceso educativo. Además, visto que las políticas y programas de igualdad en muchas ocasiones se quedan en los despachos de los equipos directivos pero no llegan al resto del personal del centro, se debería fomentar la implicación de toda la comunidad educativa en el diseño y aplicación de estos planes, fomentando las medidas necesarias para que el profesorado no tenga el papel de mero técnico aplicador de los planes que le vienen encima, sino que tenga la posibilidad de ser realmente profesional de la educación, responsable de sus acciones y decisiones. Esto es, motor del cambio. Y que también las familias y el alumnado puedan participar de una manera u otra en estas dinámicas.

Una vez analizadas las informaciones recogidas a través de este estudio, podemos señalar como conclusión que, para superar el nivel «políticamente correcto» en que se mueven las instituciones escolares, se debe incidir en la necesidad no solo de reformar la formación del profesorado en temas de coeducación, sino también la necesidad de reivindicar a las autoridades educativas la creación de espacios de análisis y reflexión en cada centro escolar, para poder analizar las dinámicas concretas que se dan en ellos. Sin olvidar que el patio de recreo es uno de los espacios más marginados en esta reflexión, y que sería necesario que se recogiese un plan de dinamización de los mismos en los planes educativos concretos de cada centro, para poder fomentar espacios y actividades comunes entre ambos sexos y no segregadores.

Finalmente, como prospección de futuro, esperamos recoger las conclusiones de los proyectos llevados a cabo con la convocatoria para la realización de proyectos en el ámbito de la coeducación y prevención de la violencia de género del Gobierno Vasco (2013) en la que han participado 50 centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Uno de los aspectos que incluye este plan está relacionado con el análisis de género en el uso de los espacios, e incide en la distribución sexista del espacio, sobre todo, en los patios y zonas de recreo. Por lo que, una vez conocidas las conclusiones de estos proyectos, podremos plantear una investigación más concreta para intervenir en los patios de recreo y trabajar en la superación de los sesgos de género.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYUNTAMIENTO DE HERNANI (2005) El recreo igualitario. *Guía de recursos sobre coeducación y espacio*. Hernani (Guipúzcoa), Consejo de Igualdad y Área de Igualdad. Berdintasunezko jolasa, hezkidetzeta eta espazioaren inguruko baliabide gida. Hernaniko Udala (Gipuzkoa). Consultado el 15 de enero de 2016. [http://www.hernani.eus/eu/ficheros/9\\_11451eu.pdf](http://www.hernani.eus/eu/ficheros/9_11451eu.pdf).
- BLATCHFORD, P.; CREGER, R. y MOONEY, A. (1990) Playground games and playtime: the children's view. *Educational Research*, 32 (3), 163-174. doi: 10.1080/0013188900320301
- BONAL, X. (1998) *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Cuadernos para la Coeducación, 13. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- BRESSON, T. (1982) *Les espaces de jeux et l'enfant, l'exemple scandinave*. Paris, Moniteur.
- CANTÓ, R. y RUIZ PÉREZ, L. (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*, I (1), 28-45. doi: 10.5232/ricyde2005.0010.
- CLARK, S. y PAECHTER, C. (2007) Why can't girls play football? Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12 (3), 261-276. doi: 10.1080/13573320701464085.
- COSTA, M. y SILVA, R. (2009) La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria, en *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Consultado el 15 de enero de 2016. <http://www.academica.org/000-062/823>.
- DAVIES, B. (1982) *Life in the Classroom and Playground. The Accounts of Primary School Children*. London, Routledge y Kegan Paul Ltd.
- DAVINSON, K. (1996) *Manly expectations: Memories of masculinities in school*. Masters Thesis. British Columbia, Canada, Simon Fraser University (Burnaby).
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2007) *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*. Informes, estudios y documentos. Madrid, Defensoría del Pueblo. Consultado el 15 de enero de 2016. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educación-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E. (2015) Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- DIMANCHE, J. y DUMAS, A. (1983) Transformer les cours de récréation. *Éducation Physique et Sport*, 184, 20-22.
- DOWLING, F.; FITZGERALD, H. y FLINTOFF, A. (2012) *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach*. London, Routledge.
- EMAKUNDE-INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (2015) *Guía de aprendizaje del programa Nabiko: Resumen, conclusiones y experiencias piloto*. Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- ESCOLANO, A. (1994) La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum. *Historia de la Educación*, 12-13, 97-121.
- ESCOLANO, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2003) La transformación del aula de educación física en un espacio de acción y aventura a través de los desafíos físicos cooperativos, en FUENTES, J. y BELLIDO,

- M. *Primer Congreso Europeo de Educación Física. FIEP*. Cáceres, Diputación de Cáceres, 347-353.
- FLINTOFF, A. y SCRATON, S. (2001) Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6, 5-22.
- GARAI, B. (2007) El acondicionamiento y la animación de los patios de recreo, dos herramientas contra la violencia escolar, en GOICOECHEA, J. y VIZCARRA, M. (coords.) *Los retos actuales en investigación educativa y formación profesionalizadora de los estudios de Magisterio*. Vitoria-Gasteiz, Idazkide, 365-377.
- GARCÍA, C.; AYASO, M. y RAMÍREZ, M. (2008) El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13 (31), 169-192. Consultado el 31 de noviembre de 2015. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012008000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200011&lng=es&tlng=es).
- GOBIERNO VASCO (2013) *Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- IRURETA, O. (2011) Betarurreko moreak Zaldupe eskolan. *Argia*, 2299. Consultado el 31 de noviembre de 2015. <http://www.argia.eus/argia-astekaria/2299/genero-berdintasuna-ikastetxean>.
- LABERGE, B. y BOUDREAU, D. (1999) *Mieux vivre ensemble dans la cour d'école. Enseignement primaire. Guide d'animation et d'aménagement*. Montmagny (Canada), Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation.
- LAMOUREUX, N. (1978) L'aménagement des cours de récréation. *Education Physique et Sport*, 151, 33-48.
- LARRAÑETA, A. (2014) Cada vez más colegios limitan los días en los que se permite jugar con balones en el patio. *20 minutos*. Consultado el 3 de marzo de 2014. <http://www.20minutos.es/noticia/2045775/0/balones-futbol/sexismo/recreos/>.
- LARRAZ, B. y FIGUEROLA, J. (1988) El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 24-29.
- LLOPIS, R. (2010) Identitats de gènere i esport. Masculinitats inductores i resistències a la masculinitat hegemònica al futbol espanyol. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13 (1), 93-108.
- LUNA, F. (2006) Mariasun Olano. El patio escolar es el espacio educativo por excelencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 48-55.
- MARTÍN CABELLO, A. (2011) Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10 (2), 73-95.
- MEC (2007) *Buenas prácticas de convivencia. Premios 2006. CEP Zamakola*. Madrid, Secretaría General Técnica, 21-52.
- MEDINA, J. (2003) Los juegos del recreo. *Revista Digital de Educación Física y Deporte*, 9, 63.
- MENDIARA, J. (1999) Espacios de acción y de aventura. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 65-70.
- MOLINS, C. (2012) Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97 (2), 431-460.
- MOLLISON, J. (2015) *Playground*. New York (EE. UU.), Aperture Foundation.
- MONTERO, M. (2003) *El patio escolar como un espacio de investigación. Importancia de la planeación del patio escolar*. México D. F., Secretaría de Educación Pública.

- MUÑOZ, B.; RIVERO, B. y FÓNDON, A. (2013) Feminidad hegemónica y limitación en la práctica deportiva. *Feminismo/s: Revista del Instituto de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante*, 21, 37-50. doi: 10.14198/fem.2013.21.03.
- PAECHTER, C. y CLARK, S. (2007) Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture y Society*, 15 (3), 317-331. doi: 10.1080/14681360701602224.
- PALLARÉS, M.; TRAVER, J. y PLANELLA, J. (2016) Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la Educación*, 28 (2), 139-162. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282139162>.
- PEARCE, G. y BAILEY, R. (2011) Football pitches and Barbie dolls: young children's perceptions of their school playground. *Early Child Development and Care*, 181 (10), 1361-1379. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.529906>.
- PELLEGRINI, A. y SMITH, P. (1993) School Recess: Implications for Educational and Development. *Review of Educational Research*, 63 (1), 51-67. doi/pdf/10.3102/00346543063001051.
- PEÑA, J. y RODRÍGUEZ, M. (2002) Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Bourdieu. *Teoría de la Educación*, 14, 235-263.
- PEREIRA, O.; NETO, C.; SMITH, P. y ANGULO, J. (2002) Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14 (3), 297-311. doi: 10.1174/11356400260366115.
- REPUELES, E. (1871) *Disposición, Construcción y Mueblaje de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria*. Madrid, Imprenta de Fortanet.
- RODRÍGUEZ, H. y GARCÍA, A. (2009) Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 59-72.
- RODRÍGUEZ, M. y PEÑA, J. (2005) La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- RODRÍGUEZ, M.; PEÑA, J. y GARCÍA, O. (2016) Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes de bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación*, 28 (1), 189-207. DOI: 0.14201/teoredu2016281189207.
- SKELTON, C. (1977) Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 349-369.
- SKELTON, C. (2000) A passion for Football: Dominant masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5 (1), 5-18. doi: 10.1080/135733200114406.
- SWAIN, J. (2000) «The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good»: The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 95-109. doi: 10.1080/01425690095180.
- SWAIN, J. (2006) The role of sport in the construction of masculinities in an English independent junior school. *Sport, Education and Society*, 11 (4), 317-335. doi: 10.1080/13573320600924841.
- TAJER, D. (1998) El fútbol como organizador de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 1 (8), 248-268.
- TORIO, S.; PEÑA, J. y RODRÍGUEZ, M. (2008) Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- TRILLA, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes.

- TWAREK, L. y HALLEY, G. (1994) Gender differences during recess in elementary schools. *Elementary and Childhood Education. Reports – Research*. Consultado el 3 de marzo de 2014. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381277.pdf>.
- VALCÁRCEL, A. (2015) La ley del Agrado, en RODRÍGUEZ, R. (ed.) *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy*. Madrid, Biblioteca Nueva, 185-202.
- VARELA, A. (2015) Los juegos populares como herramienta para la convivencia en los recreos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2. doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.353.
- VILA, E. y MARTÍN, V. (2015) ¿Qué parte de mí dejo fuera? Identidad de género, nuevas masculinidades y educación, en LEIVA, J.; MARTÍN, V.; VILA, E. y SIERRA, J. (coords.) *Género, educación y convivencia*. Madrid, Dykinson, 187-196.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994) Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, *Historia de la Educación*, 12-13, 17-76.
- VIVES, M. y GALARRAGA, P. (2015) Experiencias relacionadas con patios de recreo y evitación de comportamientos sexistas. *Eskoletako kanpo espazioak eta hezkidetzeta*, 20-23. *Oztopoak gaindituz/Batiendo marcas. M8– Monografikoa-Steelilas*. Consultado del 15 de enero de 2016. <http://steelilas.eus/es/2015/03/18/martxoak-8-aldizkari-monografikoa/>.
- VIZCARRA, M. y GARAY, B. (2014) Zerbait aurreratu da gorputz-hezkuntzan eta kirolean genero ikuspegitik? *Jakingarriak*, 74, 46-56.
- VIZCARRA, M.; MACAZAGA, A. y REKALDE, I. (2009) *Las necesidades y valores de las niñas en el deporte escolar*. Bilbao, Emakunde y UPV/EHU.

