

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones
para la igualdad
de género
en la escuela

Dykinson, S.L.

MARÍA MATARRANZ
Coordinadora



PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

Andrea Carrasco Sáez

Rocío Concha López

Esther Díaz Romanillos

Fátima El Shafi Rodríguez

Esteban Francisco López Medina

María Matarranz

Borja Ruiz-Gutiérrez

Maite Zubillaga-Olagüe

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Financiado bajo el proyecto *#DocentesFeministas* en la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente INNOVA* de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso académico 2023/2024, concedido en modalidad competitiva

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid

© Imagen de cubierta
Naia Estibaliz

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-652-1
DOI: 10.14679/3360

Preimpresión:
Realizada por los autores

ÍNDICE

A modo de comentario inicial	11
Presentación	13
Capítulo 1	
Feminismo: movimiento, teoría y práctica	
Borja Ruiz-Gutiérrez	19
Capítulo 2	
Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas en la formación del profesorado	
Esteban F. López Medina.....	41
Capítulo 3	
Género, identidad y escuela. La escuela y los procesos de socialización para la igualdad de género	
Fátima El Shafi Rodríguez	57
Capítulo 4	
Geografías del espacio escolar: perspectivas desde la coeducación	
Esther Díaz Romanillos	73
Capítulo 5	
La evaluación educativa desde la perspectiva de género	
Maite Zubillaga-Olagüe	91
Capítulo 6	
Liderazgo escolar en perspectiva de género	
Rocío Concha López y Andrea Carrasco Sáez	115

Capítulo 7

Educación sexual, interseccionalidad y educación LGTBQIA+

Fátima El Shafi Rodríguez 129

Epílogo. ¿Y ahora qué? Hacia una escuela feminista

María Matarranz 145

Bibliografía 149

Autoras 171

Capítulo 4

GEOGRAFÍAS DEL ESPACIO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DESDE LA COEDUCACIÓN

Esther Díaz-Romanillos

Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.14679/3364

Ya en el 2007, Subirats Martori y Tomé González planteaban en su libro titulado “Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación”, un tema que a menudo ha sido pasado por alto en el ámbito educativo, pero que supone un eje fundamental sobre el que pensar la educación: la ocupación y uso de los espacios escolares. La autoras exponían que este aspecto configura

algo tan fundamental como es nuestro estar en el mundo, nuestra apropiación y ocupación de los espacios, la forma en que tomamos posesión o no de algo tan básico como el volumen de espacio que nuestro cuerpo requiere para moverse, expresarse, existir. (Subirats Martori y Tomé González, 2007, pp. 13-14)

Como vemos, este reclamo por un nuevo modelo de escuela que sea reflexiva, consciente y sensible sobre la importancia de tener en cuenta la perspectiva de equidad y el efecto de las desigualdades de género que se producen en los espacios educativos tiene un largo recorrido. Numerosas investigaciones y estudios han subrayado la

importancia de adoptar una mirada coeducativa que tenga en cuenta la dimensión relacional y la configuración de identidades en el espacio escolar, especialmente en el patio (Cantó y Ruiz, 2005; Hernández Ramírez y García Villanueva, 2023; Saldaña Blasco, 2018). A pesar de este reclamo y de algunas experiencias escolares que han iniciado este proceso de transformación de sus espacios escolares, aun queda mucho camino por recorrer.

En este capítulo, plantearemos las principales premisas relacionadas con el espacio escolar desde una perspectiva feminista, y por consiguiente, coeducativa. Para ello, en primer lugar, exploraremos el concepto de espacio desde una perspectiva multidisciplinar con el fin de conocer las implicaciones que tiene a nivel social y cultural. Seguidamente, comentaremos las críticas sobre el espacio desde las epistemologías feministas, intrincando aspectos como el cuerpo y el género. En el siguiente apartado nos centraremos en el campo educativo, primero repasando el largo recorrido literario sobre el papel del espacio en educación para así, después, de forma análoga con el anterior epígrafe, centrarnos en los discursos de las pedagogías críticas y feministas sobre el espacio escolar. Por último, nos enfocaremos en el patio como un espacio escolar único, donde las interacciones no son tan mediadas por docentes, sino por el propio espacio. Además, presentaremos experiencias y prácticas educativas que, al tener en cuenta estas cuestiones, han implementado cambios en sus centros escolares.

EL ESPACIO FÍSICO, UN ENTRAMADO DE RELACIONES

La subjetivación espacial

Aunque el espacio aparentemente parezca ser un objeto de estudio propio de las ciencias sociales como la geografía, o del ámbito jurídico-administrativo a su análisis desde una perspectiva territorial, la carga cultural que posee tiene múltiples implicaciones a nivel social. Todo ello ha motivado de forma histórica su estudio por parte de diversas disciplinas, haciendo del espacio un tema interdisciplinar. Esta diversificación y enriquecimiento de los saberes en torno al espacio nace de la consideración de este concepto como la relación que se establece entre lo físico y lo humano, entre la naturaleza y la cultura, y, por lo tanto, la necesidad de comprender los fenómenos de carácter social que el espacio sustenta y genera. En este sentido, el espacio adquiere una carga cultural significativa que tiene múltiples implicaciones a nivel social. Desde la geografía hasta la sociología, pasando por la antropología y la psicología ambiental, cada disciplina aporta una perspectiva que enriquece nuestra comprensión

del espacio como un fenómeno complejo y multifacético. Por ejemplo, desde las llamadas geografías de la vida cotidiana (Lindón, 2006) se contempla la relación que existe entre el espacio y las personas. Enfocándose en esta relación, se entiende que las personas existimos en un contexto intersubjetivo donde, mediante la interacción, es posible darle significado y construir el espacio.

Esta concepción contemporánea del espacio como un lugar social o vivido surge en la década de los años setenta, cuando diferentes disciplinas y enfoques comenzaron a enfatizar el carácter social y experiencial del espacio (Luna Elizarrarás, 2023) y a considerar la subjetividad espacial como aquellas prácticas que le otorgan significado a los lugares (Lindón, 2006). Ya en 1974, Lefebvre introdujo diferentes dimensiones del espacio, en su obra “La producción del espacio” (Lefebvre, 1974), acuñando el concepto de “espacio de vida”. Desde una perspectiva marxista, el filósofo francés concibe este espacio como un espacio social, un producto que posee rasgos tanto objetivos como subjetivos, pues se engendra y crea mediante aquellas personas que se relacionan con él en su día a día y con su propia historia. De ahí que el autor no hable precisamente de “espacio”, sino que tome el plural de este concepto para visibilizar la diversidad de significados que puede tomar dependiendo de la persona. Además, con esta concepción de producción del espacio, Lefebvre diferencia entre tres aspectos del mismo: (1) el espacio percibido, que comprende las prácticas de producción y de reproducción de los elementos de un espacio; (2) el espacio concebido, relacionado con las representaciones dominantes del espacio que intervienen en él (de mano del urbanismo o la ingeniería); y (3) el espacio vivido, referido a los marcos de representación y simbólicos, marcos que contienen valores que permiten construir un sentido de pertenencia y de identidad territorial común.

Por su parte, Tuan (2007) en su libro “Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno” publicado originalmente en 1974, explora los vínculos afectivos y la relación que el ser humano establece con su entorno. En este sentido, el autor describe las maneras en las que las personas se relacionan y están en un espacio, y de esta manera, cómo se comportan en él y respecto a él. El espacio, “topos”, sigue siendo una construcción, un imaginario por el que “un conjunto de personas se conciben a sí mismas en función de su pertenencia” (Tuan, 2007, p. 51) a un entorno. De esta manera, se determina que la relación que se establece no consiste en persona-espacio, sino en personas interrelacionadas con y en el espacio. Sin embargo, el autor al que se le atribuye el concepto de espacio vivido es a Merleau-Ponty (1993), ya que aporta que el espacio no es en su integridad sólo espacio físico, sino que está vinculado

directamente con la experiencia y el símbolo. Para el autor es precisamente esta experiencia la que configura el conocimiento del ser humano, así como su propia internalidad y externalidad siendo estas dimensiones las que forman nuestras representaciones sobre el espacio.

Si damos un salto temporal hasta nuestro siglo, Soja (2008) aporta el concepto de “tercer espacio”, indicando que el espacio puede ser tanto percibido como concebido. De esta manera explica que conviven las antinomias de posibilidades del espacio: puede ser real e imaginario, individual y colectivo, real y virtual, etc. Por su parte, para Lindón (2006) el espacio vivido nace también de una percepción individual y se crea mediante la interacción del sujeto con el medio en su vida cotidiana. En este sentido, la vida cotidiana supone “un espacio de construcción y entrecruzamiento donde las circunstancias políticas, culturales, históricas, económicas y personales posibilitan que el hombre construya su subjetividad y su identidad social” (p. 389). En la misma línea de pensamiento que los autores anteriores, Pinassi (2015) concibe el espacio vivido como simbólico, subjetivo, dependiente del “espacio físico”, de las relaciones entre personas y de ellas mismas y sus vivencias en él. Esta aportación constituye el matiz que señala que este espacio vivido nace de las actividades que las personas ejercen en el espacio material. El espacio concebido, en este sentido, sería la combinación de estos ejercicios con las interrelaciones del individuo con otros, así como con el propio espacio físico. De este modo, podemos llegar a la idea, dicho con palabras de Rubio Terrado (2021) de que “el individuo, al atribuir sentido y simbolismo a lo percibido y concebido en cada espacio concreto, configura un espacio vivido global de que depende su experiencia espacial” (p. 21).

Esta concepción del espacio como algo más que un mero contenedor físico nos lleva a considerarlo como un elemento fundamental en la producción y reproducción de las relaciones sociales y culturales. Desde nuestras interacciones diarias hasta las grandes transformaciones urbanas, el espacio se convierte en un escenario donde se despliegan nuestras experiencias colectivas y nuestras identidades individuales. En este contexto, resulta evidente que el espacio es un elemento socialmente construido, y lejos de ser neutral, a menudo contribuye a acentuar las desigualdades existentes (Luna Elizarrarás, 2023).

Miradas feministas: espacio, cuerpo y género

El surgimiento de corrientes que ampliaron la mirada y el estudio del espacio más allá del paradigma positivista tradicional coincidió con la tercera ola del feminismo en la

década de los años 70, lo que condujo al surgimiento de voces feministas en este ámbito (Lindón, 2006). Durante esta tercera ola, caracterizada por un renovado activismo y un enfoque en la lucha por la igualdad de género en todas las esferas de la vida, se plantearon demandas centradas en la igualdad plena, la sexualidad libre, la visibilización del trabajo doméstico y la denuncia de los estereotipos sexistas bajo el lema de que "lo personal es político", como vimos en el primer capítulo de este monográfico.

Del mismo modo, a raíz de estos reclamos, diversas autoras empezaron a trabajar desde una visión crítica feminista sobre el espacio, ampliando la comprensión de cómo el entorno físico refleja y reproduce las desigualdades. Ejemplos destacados incluyen a Weisman, autora de "*Discrimination by design*" (1992), que examina cómo el diseño urbano puede perpetuar la discriminación y la desigualdad en las ciudades. Por otro lado, McDowell ha realizado contribuciones significativas al campo de la geografía feminista y los estudios de género, particularmente en su exploración de la relación entre género, trabajo y espacio. Su obra "*Gender, identity and place: understanding feminist geographies*" (1999) examina cómo las identidades de género se construyen y se experimentan en diferentes entornos espaciales, señalando cómo la lógica de la división sexual del trabajo ha relegado a las mujeres el espacio público y su participación en él. Por otro lado, Spain (1992) ha abordado las formas en que la segregación residencial y la planificación urbana influyen en las experiencias y oportunidades de las mujeres en la ciudad. Estas autoras, entre otras, han contribuido significativamente a la comprensión de cómo el espacio urbano está impregnado de relaciones de poder de género y han abogado por enfoques más inclusivos y equitativos en la planificación y el diseño urbano desde una perspectiva feminista.

Estas críticas y visiones del espacio desde las epistemologías feministas adoptaron una lógica de análisis inspirada en el marxismo. Por un lado, interpretan y señalan las relaciones capitalistas como una fuente fundamental de desigualdad entre hombres y mujeres en su relación con el espacio. Además, señalan cómo estas dinámicas influyen en la subordinación de la mujer, tanto en términos de acceso al espacio público como en la definición de roles de género en la esfera doméstica. Por otro lado, la conceptualización del espacio y su relación con la realidad se redefine como una construcción histórica y social. Este enfoque problematiza la noción de que el espacio es un ente estático y neutral, argumentando que está intrínsecamente ligado a sistemas de poder y dominación y reconociendo que existen una serie de privilegios en la forma en que se organiza el espacio. En consonancia con estas perspectivas, Saldaña Blasco (2018) destaca que la configuración de los espacios está influenciada por una cultura sexuada

que privilegia un género sobre otro, lo que conlleva a prácticas que refuerzan las disparidades de estatus entre hombres y mujeres. Esta visión subraya la importancia de reconocer cómo los espacios físicos son moldeados y cómo reproducen las dinámicas de poder y exclusión presentes en la sociedad patriarcal.

En este sentido, es relevante señalar una de las críticas principales al positivismo sobre la visión del espacio desde las epistemologías feministas: el concepto del androcentrismo. Este enfoque sostiene que la conformación de los espacios físicos no es neutral, sino que está intrínsecamente influenciada por una perspectiva centrada en el hombre como punto de referencia en la sociedad. Desde esta óptica, lo masculino se considera una categoría neutra, lo que resulta en el privilegio de los intereses, experiencias y características de los hombres sobre los de las mujeres. Al establecer al hombre como norma, se ejerce una subordinación a las mujeres y las relega a un estatus de "otredad" en relación con lo masculino. Esta noción de "otredad" no es novedosa, pues ya Simone de Beauvoir en su obra "El segundo sexo" (2017), publicada originalmente en 1949 hablaba de esta alteridad: cómo las mujeres son definidas en relación con los hombres, en lugar de ser reconocidas como sujetos autónomos. Esta perspectiva reduccionista de la escala humana lleva a la definición de un sujeto estándar, imponiendo límites tanto materiales como simbólicos a aquellos que no se ajustan a este modelo, que es el masculino. Como consecuencia, se generan exclusiones e invalidaciones de otras subjetividades que no se alinean con esta norma preestablecida.

Aunque no profundizaremos en este capítulo sobre el sistema sexo-género, su comprensión supone un eje fundamental para el análisis del espacio desde una perspectiva feminista. A lo largo de la historia del feminismo, diversas corrientes y autoras han explorado diferentes definiciones y enfoques sobre el sexo y género. En este contexto, queremos resaltar las contribuciones de Judith Butler y Donna Haraway. En contraposición a las concepciones del determinismo biológico, ambas filósofas, siguiendo una epistemología feminista basada en el constructivismo social (Aguilar García, 2008) sostienen que el sistema sexo-género es un constructo cultural que se conforma de manera relacional. Butler (2007) en particular, sostiene que el género es una construcción social fluida y variable, y argumenta en contra del binarismo de género, proponiendo que los actos performativos y repetitivos modelan y definen las categorías de género en la sociedad. Desde esta mirada, Butler cuestiona la noción de una identidad de género fija y aboga por prácticas subversivas que desmantelen las normas de género preestablecidas. Por otro lado, Haraway (1991) también critica el binarismo de género como una construcción obsoleta ligada al pensamiento liberal, argumentando

que la identidad de género está intrínsecamente ligada a la perpetuación de los roles en la sociedad. En lugar de adherirse a categorías binarias, Haraway aboga por una comprensión más compleja y fluida de la identidad de género, cuestionando las narrativas tradicionales de masculinidad y feminidad.

Una vez hemos revisado las bases teóricas de lo que es el espacio desde una perspectiva crítica y bajo la mirada de algunos enfoques feministas, centraremos estos supuestos en el contexto educativo, concretamente en la escuela y en sus espacios.

LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y EL ESPACIO ESCOLAR

El espacio como actor educativo

A lo largo de la historia de la pedagogía, múltiples autores han reconocido el papel crucial del espacio en los procesos educativos. Desde Montessori hasta Pestalozzi, pasando por Malaguzzi, Dewey, Milani y Ferrer i Guàrdia, diversas pedagogas y pedagogos han considerado el espacio como un elemento fundamental en la educación, destacando la importancia de cómo los espacios escolares influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

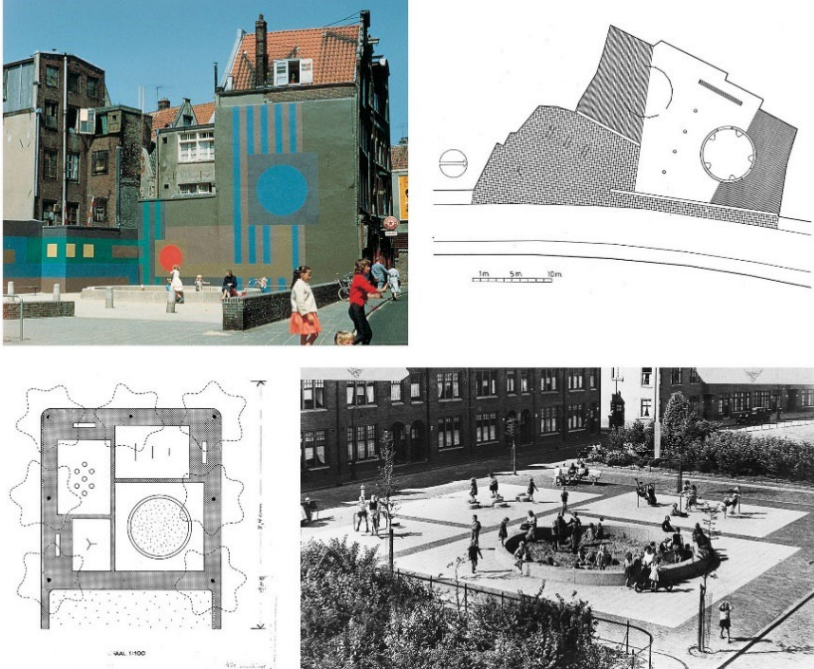
Por ejemplo, Montessori desarrolló un enfoque pedagógico centrado en el ambiente preparado, donde los espacios y materiales están diseñados para promover la autonomía y el aprendizaje activo de las niñas y los niños. Por su parte, Dewey concibió la escuela como un espacio de experiencia, donde el aprendizaje se basa en la interacción directa con el entorno y la participación en proyectos significativos. Asimismo, Freinet introdujo métodos pedagógicos basados en la cooperación y la libre expresión, con una atención particular a la importancia del entorno físico en el proceso educativo. No hay que olvidar el novedoso aporte de mano del contemporáneo pedagogo italiano Malaguzzi, que acuñó la idea de espacio como “tercer maestro”. Cada uno de estos enfoques ha influido en las discusiones contemporáneas sobre la organización y el diseño de los espacios educativos, destacando la relevancia de considerar el espacio como un aspecto fundamental en la pedagogía.

No obstante, la preocupación por el espacio en educación no solo ha surgido en el ámbito de la teoría de la educación, sino que también ha sido objeto de estudio desde diversas disciplinas educativas. La pedagogía urbana, se enfoca en una perspectiva más amplia sobre el entorno que rodea a la escuela y en cómo puede influir en el proceso

educativo. De este modo, se analizan aspectos como el acceso a servicios comunitarios, la seguridad del vecindario y la integración de la escuela en la vida de la comunidad. En este ámbito, cabe destacar a Tonucci, reconocido pedagogo y psicopedagogo italiano, célebre por su enfoque innovador en la interacción entre la educación y el espacio urbano. Su concepto de “ciudad de los niños” (Tonucci, 2014) ha tenido un impacto significativo en el ámbito de la educación y el urbanismo pedagógico. Así, propone una reconfiguración del espacio urbano que considere las necesidades y perspectivas de las niñas y niños, reconociendo su derecho a la ciudad y su capacidad para influir en el diseño y la planificación de los espacios que habitan. Otro exponente de esta corriente es Trilla, pedagogo que, además de haber trabajado también en torno a la idea de la ciudad educadora (Trilla, 2005), ha destacado por su contribución del establecimiento de una delimitación conceptual en torno a tres dimensiones fundamentales que influyen en la función educativa de la ciudad. Su enfoque abarca: (I) la consideración de la ciudad como un entorno que alberga una amplia variedad de instituciones y recursos educativos, fomentando así el aprendizaje dentro de la ciudad; (II) la comprensión de que la ciudad misma actúa como agente educativo al proporcionar experiencias vitales y aprendizajes informales, promoviendo el aprendizaje de la ciudad; y (III) el reconocimiento de la ciudad como un objeto de estudio y una fuente de conocimiento en sí misma, lo que implica aprender sobre la ciudad como contenido educativo (Trilla, 2000, 2005).

Siguiendo esta lógica de ciudad educadora, encontramos también trabajos que desde el ámbito de la arquitectura son sensibles a esta relación entre infancia y espacio. Un ejemplo representativo son los parques infantiles o *playgrounds* de Van Eyck. Este programa, que consistió en la creación de más de 700 parques en Ámsterdam entre 1947 y 1978, destacó por su enfoque en la recuperación de espacios vacíos en la ciudad. Van Eyck abogaba por transformar estos lugares en áreas de juego, lo que no solo tenía un impacto en el aspecto urbano, sino que también tenía un claro propósito pedagógico. Su visión apuntaba a convertir toda la ciudad en un entorno propicio para el juego, lo que evidenciaba una política urbana orientada hacia la promoción del desarrollo infantil y la socialización a través del juego.

Figura 1. Planos y fotografías de parques infantiles de Van Eyck en Ámsterdam



Fuente. Adaptado de <http://vaneckfoundation.nl/>

Además, el diseño de estos espacios se caracterizaba por su mobiliario de formas abstractas y modulares, lo que facilitaba la participación de personas de diferentes edades y habilidades. Esta elección de diseño fomentaba la inclusión y la integración, convirtiendo cada parque en un lugar familiar y accesible para toda la comunidad.

Dentro de las dimensiones que abarca la organización escolar, vemos que posee una dimensión interna que comprende los elementos organizativos del centro tales como las personas, los materiales y los elementos funcionales (Lorenzo Delgado, 2011). Esta dimensión se centra en la planificación y ejecución de las actividades educativas dentro del entorno escolar, encargándose de la distribución de recursos, la organización de horarios y la gestión de las interacciones entre el alumnado y el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Carda Ros y Larrosa Martínez, 2007). En este contexto, la estructuración del espacio y del tiempo tiene un doble propósito: por un lado, actúa como marco y elemento facilitador de aprendizaje para el alumnado y, por otro lado, supone una herramienta metodológica y didáctica para el profesorado. Dentro de esta lógica cabe resaltar que “el aula es una encarnación de la pedagogía escolar” (Trilla y Puig, 2003, p. 52).

En las últimas décadas, ha habido un crecimiento notable en la literatura de habla hispana que aborda la cuestión del espacio desde una mirada educativa desde una perspectiva más amplia. Incluso, se ha desarrollado la noción de una “pedagogía de los espacios” (Muñoz Rodríguez, 2005) como un marco de referencia que fundamenta y justifica la importancia del lenguaje de los espacios y su valor educativo. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que el espacio no se percibe simplemente como un entorno físico o un escenario pasivo para nuestras acciones, sino que es realmente un agente activo en el proceso educativo. Así, los espacios “comportan un significado (simbólico, afectivo, comunicativo, etc.) sobre formas topológicas, geográficas, arquitectónicas o físicas, traducible en términos educativos, pues despliegan una serie de comportamientos comunicacionales sociales y culturales en base a la interdependencia que mantienen con los sujetos” (Muñoz Rodríguez, 2005, p. 215).

Del mismo modo, abrir las puertas de la escuela ha supuesto una tendencia y una intención común cuando se considera la escuela como parte del entorno más allá de sus muros y puertas. En este sentido, una escuela abierta es una escuela sensible a su entorno y a las características propias de cada contexto que nos encamina a “hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios” (Viñao Frago, 1994, p. 74).

Explorar en profundidad el significado de los espacios nos brinda la oportunidad de comprenderlos como sistemas que no solo configuran estructuras sociales y físicas, sino que también posibilitan el desarrollo y la transformación del individuo (Muñoz Rodríguez, 2005). No obstante, más allá de estas funciones inherentes, adoptar una perspectiva crítica nos invita a examinar las dinámicas de poder y la perpetuación de desigualdades en el entorno escolar. Este análisis consciente abre una brecha que nos permite concebir y reconstruir realidades alternativas, alineadas en este caso, con una visión feminista del espacio.

Pedagogías críticas y feministas en el espacio escolar

Las pedagogías críticas, arraigadas en una larga tradición de pensamiento pedagógico, tratan de cuestionar las estructuras de poder y dominación en la educación. Destacados autores como Freire, considerado uno de los padres de la pedagogía crítica, han subrayado la importancia de una educación emancipadora que promueva la conciencia crítica y la participación activa de docentes y discentes en la construcción de una sociedad más justa. Dentro de este amplio espectro, las pedagogías feministas han

surgido como una rama significativa que pone énfasis en las relaciones de género, la igualdad y la justicia en el ámbito educativo. En este sentido, han proporcionado un marco teórico sólido para entender el papel de la educación en la reproducción o transformación de las desigualdades sociales y de género. hooks, profesora y activista feminista afroamericana, aborda temas como la interseccionalidad, el poder y la liberación en sus trabajos, cuestionando las normatividades establecidas y proponiendo formas alternativas de educación liberadoras (hooks, 2000, 2021). Asimismo, Adichie, destacada autora nigeriana y feminista, ha ofrecido valiosas reflexiones sobre la igualdad de género y la educación en su obra. Con su charla “Todos deberíamos ser feministas” (TEDx Talks, 2013) se ha convertido en una referente global al abordar las complejidades a las que se enfrenta el feminismo y su importancia en la sociedad actual. Adichie (2017) destaca cómo el sexismo y la discriminación de género afectan a las mujeres en todo el mundo, promoviendo la conciencia crítica y la lucha por la igualdad. Otras autoras como Heredero de Pedro (2019) y Subirats Martori (2017) han realizado contribuciones significativas al estudio de las relaciones de género en la educación en España. Sus trabajos abordan temas como la invisibilización de las mujeres en los espacios de aprendizaje, la construcción de identidades de género y la reproducción de estereotipos sexistas en el ámbito escolar. Esta desnaturalización del hecho escolar y de la acción educativa supone uno de los ejes principales del pensamiento pedagógico feminista.

El sistema educativo es uno de los principales vehículos a través de los cuales las sociedades transmiten su cultura. Funciona como un poderoso instrumento mediante el cual se difunden no solo conocimientos, sino también normas de comportamiento, valores, creencias y prácticas que caracterizan a una sociedad. Dentro de este contexto, la escuela desempeña un papel crucial al reproducir la estructura del sistema social, lo que implica la validación de las normas y prácticas existentes, incluida la discriminación de género que a menudo se acepta como una realidad incuestionable. Sin embargo, es importante destacar que la escuela también refleja las tensiones y conflictos sociales, lo que la convierte en un espacio donde pueden surgir y desarrollarse luchas por la transformación social y la búsqueda de la igualdad de género (Heredero de Pedro, 2019).

Desde una perspectiva histórica de los modelos educativos escolares, se aprecia una evolución marcada en la lucha por la igualdad en la educación de niños y niñas. Inicialmente, con el surgimiento de la escuela como institución desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, surgieron modelos segregados basados en una concepción biologicista que diferenciaba los roles según el sexo, con instalaciones físicamente separadas. De esta forma, se relegaba a las niñas a espacios y actividades consideradas apropiadas para su

género, perpetuando la división social que limitaba el acceso de las niñas a la educación en igualdad de condiciones. Con el paso del tiempo y el avance de movimientos feministas, se gestó un cambio significativo hacia la inclusión y la igualdad de género en el ámbito educativo. La transición hacia escuelas mixtas marcó un hito en esta lucha, permitiendo que niñas y niños compartieran espacios, recursos y contenidos curriculares. Sin embargo, estas instituciones aún estaban impregnadas de un currículum oculto androcéntrico, que subestimaba las capacidades y el potencial de las niñas. Las escuelas mixtas por lo tanto, no sólo en el pasado sino actualmente, mantienen de forma subyacente una lógica y una estructura sexista en muchos casos. Por tanto, es evidente que el simple establecimiento de escuelas mixtas no fue suficiente para garantizar una igualdad real en la educación (Tomé González, 2003).

Por todo ello, se hace imperativo adoptar un modelo educativo feminista que reconozca y luche contra los estereotipos de género arraigados en la sociedad, así como la necesidad de transformar todas las esferas de la escuela para promover una educación verdaderamente equitativa e interseccional. Podemos encontrar en el modelo coeducativo una alternativa que busca superar las limitaciones de los enfoques previos, pues de acuerdo con la reflexión de Saldaña:

No se trata de educar a las niñas como si fueran niños, ni de promover que las mujeres sean como los hombres, sino de proporcionar a niños y niñas una visión del mundo que reconozca a las mujeres como ciudadanas más allá de los estereotipos de género. En la coeducación, los valores, las actitudes, los currículos y las prácticas están intrínsecamente marcados por el género; se eliminan las visiones androcéntricas y se reemplazan por perspectivas interculturales que incluyen, entre otras cosas, la visión de las mujeres. En la escuela coeducativa, la comunidad escolar reconoce la existencia de una jerarquía que privilegia el modelo masculino sobre el femenino, y el profesorado está dispuesto a intervenir para corregir esta desigualdad, ya que se le considera como transmisor de mensajes culturales. (Saldaña Blasco, 2020, p. 84)

No podemos perder de vista las implicaciones que tiene el espacio en la conformación y formación de identidades así como de relaciones de poder en educación. Por ello, pensar en términos feministas implica considerar la noción de espacio en su amplitud y diversidad, pues abarca no solo el ámbito físico, sino también el psicológico y el simbólico. Específicamente, el espacio escolar es uno de los primeros ámbitos donde se socializa fuera de la familia, gestando una conciencia concreta donde se puede promover la comprensión crítica de los patrones socioculturales internalizados (De Cock y Pereira, 2020).

El análisis del espacio desde la subjetividad y en clave crítica, las respuestas de las teorías feministas en el espacio y, posteriormente, el acercamiento a las pedagogías críticas y feministas y a la coeducación nos han permitido comprender la compleja interacción entre el espacio y la organización física de las instituciones escolares y las dinámicas de poder que en ellas se desarrollan. A continuación, dirigiremos nuestra atención hacia un espacio físico específico dentro de la escuela: el patio escolar. Este entorno, rico en significados y relaciones sociales, constituye un escenario clave para examinar cómo se manifiestan y reproducen las nociones de género y poder en la vida escolar.

LOS PATIOS ESCOLARES: ESPACIOS DE INTERRELACIÓN Y PODER

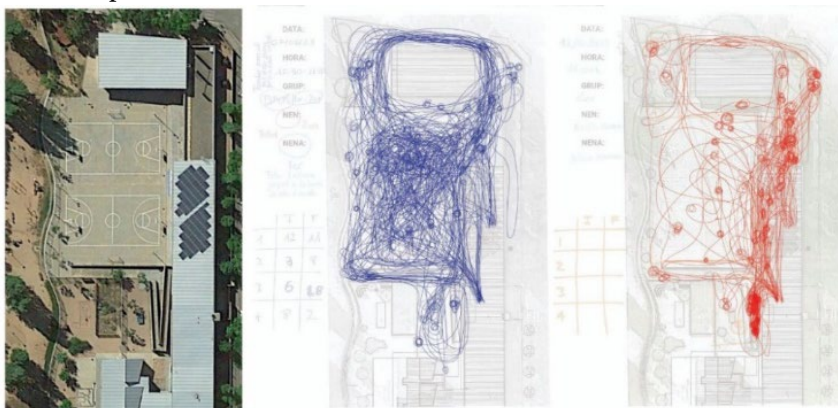
Como venimos mencionando, al igual que cualquier espacio escolar, la distribución, diseño e infraestructura pueden reflejar y perpetuar dinámicas de poder y exclusión, pero en el caso de los patios escolares esto sucede con mucho más impacto que en otros espacios. Esto se debe a que el patio supone el único espacio dentro de la escuela donde se dan actividades no dirigidas ni mediadas por docentes. Es aquí donde niños y niñas tienen más libertad para interactuar y jugar fuera del aula. Sin embargo, esta libertad aparente está condicionada por la organización y concepción del espacio mismo. Así, actúa como un mediador de las relaciones sociales y refleja el curriculum oculto de la escuela, pues en él se refuerzan prácticas y tendencias, además de estereotipos de género y modelos dominantes y hegemónicos (Pavía, 2009).

Varios estudios han tratado de investigar este tema, siendo una de las cuestiones más señaladas la ocupación del espacio en cuestión de género. Estudios sobre la ocupación del espacio en términos de género revelan una desigualdad en su uso, con las niñas a menudo en desventaja en comparación con los niños. Esta desigualdad se manifiesta en la distribución física del espacio, donde los niños tienden a dominar las áreas más centrales y amplias, como los campos de fútbol, relegando a las niñas a áreas periféricas y menos utilizadas (Cantó, 2005; Heredero de Pedro, 2019; Saldaña Blasco, 2018, 2020; Subirats Martori, 2017).

Cabe destacar el recientemente trabajo del colectivo polaco Architektoniczki, especializado en investigaciones sobre arquitectura y género. A través de gráficos, como podemos ver en la Figura 2, se muestran las notables disparidades en el comportamiento espacial entre niños y niñas, evidenciando cómo el diseño físico del entorno, especialmente en el patio escolar, determina unos comportamientos u otros. En estos

espacios, podemos ver que niños físicamente activos ocupan la parte central del patio, mientras que los niños menos activos y las niñas se encuentran en las zonas periféricas. Este patrón de ocupación del espacio refleja una jerarquía de poder, donde algunos tienen derecho al espacio central mientras que otros están excluidos. Por otro lado, el estudio también analizó el uso del espacio por parte de los niños más pequeños, de 3 a 5 años, y encontró que no existían diferencias discernibles en función del sexo biológico en estas edades. Esto sugiere que las diferencias de género en el uso del espacio dentro de los patios escolares se desarrollan con el tiempo, influenciadas por factores como la socialización de género y las normas culturales.

Figura 2. Comportamiento espacial y movimiento de niños (centro) y niñas (derecha) en el patio escolar



Fuente. Adaptado de <https://architektoniczki.com/>

La configuración tradicional de los patios escolares, centrada en actividades como el fútbol, contribuye a perpetuar estas dinámicas de género. Este diseño favorece la práctica de modalidades deportivas asociadas con la masculinidad y contribuye a perpetuar estas dinámicas de género. El fútbol no es meramente un juego, sino que funciona como un rito de paso esencial en la construcción de la masculinidad dominante, sirviendo como un medio crucial para obtener aceptación social y consolidar roles de liderazgo (Ibáñez de Elejalde et al., 2017). Como resultado, las actividades vinculadas con la masculinidad hegemónica ocupan los espacios centrales del patio, relegando a las niñas y a otros grupos, incluidos los chicos que no se interesan o no son hábiles en este deporte, a un papel secundario y a los márgenes del espacio.

Es fundamental comprender que la actividad físico-deportiva en los patios escolares implica más que simplemente ejercicio físico, ya que también implica interacciones

socioafectivas influenciadas por los estereotipos de género. Abordar estas dinámicas requiere intervenciones que promuevan la equidad de género y la inclusión en todos los aspectos de la vida escolar, desde el diseño del espacio físico hasta la promoción de dinámicas que fomenten unas relaciones interpersonales respetuosas y equitativas.

Experiencias: patios escolares en clave feminista

A continuación, tras haber indagado en las implicaciones que tiene el espacio en el proceso educativo, y especialmente en la desnaturalización de estos espacios bajo una mirada crítica feminista, expondremos algunas experiencias que consideramos relevantes e inspiradoras para iniciar un proceso de cambio hacia la transformación del patio escolar bajo una lógica coeducativa.

En primer lugar, destacamos el material desarrollado por los colectivos Col·lectiu Punt 6 y Coeducació titulado “Guía para la transformación feminista de los espacios educativos” (2020). El objetivo de esta guía no es sólo denunciar esta situación en la que se encuentran muchos centros escolares, sino ofrecer una serie de herramientas y bagaje metodológico para iniciar un proceso de cambio en aquellas escuelas que quieran transformar sus patios hacia unos espacios democráticos y coeducativos para que cada niño y cada niña se desarrolle de forma colectiva, integral y equitativa. Así, dentro de este material encontramos unos objetivos generales que se centran en:

- Promover la igualdad en el uso del espacio entre distintos géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales.
- Incentivar la participación conjunta en el uso de espacios, recursos y actividades entre diferentes géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales.
- Reducir la segregación de actividades basadas en género que refuercen estereotipos y modelos de género.

Por otro lado, encontramos tres dimensiones sobre las que se tendrá en cuenta la intervención y que funcionarán de forma interactiva. Estas dimensiones son la física (centrada en la configuración física del espacio escolar, incluyendo su disposición, características específicas como la presencia de vegetación o áreas pavimentadas, así como elementos ambientales como la iluminación y la temperatura), la dimensión funcional (enfocada en las actividades realizadas en el patio, reconociendo que incluso

la inactividad tiene impacto), y la dimensión social (aborda las relaciones sociales durante los recreos, incluyendo conflictos, intervenciones y su impacto en varios contextos).

Es precisamente uno de estos colectivos, el Col·lectiu Punt 6, el que junto la Asociación de Familias (AFA) de la Escuela de Montserrat de Sant Salvador de Guardiola comenzaron ya en el año 2012 un proceso de creación de un patio coeducativo en el centro bajo los principios de la relación con la naturaleza el juego y la convivencia conjunta.

Figura 3. Patio de la Escuela de Montserrat



Fuente. Adaptado de <http://fempatis.blogspot.com/>

Otra experiencia referente es la Red de Patios Inclusivos y Sostenibles, que nace también del trabajo conjunto de este colectivo con la cooperativa Pandora Mirabilia y el estudio de arquitectura PEZ arquitectos en 2016. En él, se puso en marcha el proceso de transformación de los patios de los colegios públicos madrileños CEIP Nuestra Señora de la Paloma y el CEIP Santa María. Este trabajo colectivo se centró en cuatro pilares fundamentales: la participación, la sostenibilidad, la igualdad de género y la educación transformadora.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de explorar las miradas críticas feministas sobre los espacios educativos, reconociendo aquellos aportes y avances significativos. Sin

embargo, aunque se ha avanzado considerablemente en materia de coeducación en el ámbito escolar, todavía queda mucho camino por recorrer para abordar de manera efectiva la intersección entre espacio y género. A pesar de ello, no podemos seguir percibiendo esta cuestión como un horizonte inalcanzable. Como hemos señalado, tanto los enfoques teóricos como las experiencias prácticas y recursos generados demuestran la necesidad y la práctica de ver el espacio desde una perspectiva crítica, interseccional y feminista.

Para que el patio escolar se convierta en un espacio verdaderamente inclusivo y equitativo, es crucial asegurar que sea accesible, agradable y que todas y todos sientan que forman parte de él. Esto implica una conciencia profunda de las desigualdades estructurales y un compromiso activo con prácticas que las desafíen. Los patios educativos son mucho más que simples espacios físicos; son lugares donde se forja un sentido de pertenencia y se facilitan las relaciones sociales. La idea de que el espacio es simplemente un contenedor físico es una noción ya superada. Hoy entendemos que el espacio es un elemento fundamental en la producción y reproducción de relaciones sociales. En el caso de los espacios escolares, estos no solo son lugares donde se aprenden o desaprenden determinadas relaciones sociales y estructuras, sino que también juegan un papel crucial en la formación de la identidad propia y colectiva.

Estos aspectos son determinantes en la educación y no deben ser ignorados. Cuidar y considerar el diseño y uso del espacio en las escuelas es esencial para fomentar un entorno educativo que promueva la justicia, la coeducación y la interseccionalidad. Al integrar estas reflexiones en nuestras prácticas educativas, podemos contribuir a una educación más justa y equitativa.