

# UNA MIRADA A LAS GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA DESDE EL ANÁLISIS DE LOS PATIOS ESCOLARES

 Ángela Saiz-Linares<sup>I</sup>

 Noelia Ceballos-López<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España; saizla@unican.es

<sup>II</sup> Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España; ceballosn@unican.es

## Resumen

Este trabajo analiza la experiencia del alumnado de distintas escuelas de Cantabria (España) en los espacios escolares externos, a través del análisis que realizan los maestros en formación sobre cómo usan, interpretan y se relacionan con la infancia. Metodológicamente, se encuadra en el ámbito de la investigación cualitativa, con la observación de 47 centros y maestras en formación de la Universidad de Cantabria, y estrategias innovadoras como el Map-making. Encontramos que los patios analizados responden a un diseño que poco enfoca las características y necesidades de la infancia, con elementos y ambientes poco estimulantes y estereotipados y una escasa relación con la naturaleza. Concluimos que hay que considerar a la infancia como un informante experto acerca de su propio juego.

ESPACIO GEOEDUCATIVO • PARQUE INFANTIL • JUEGO

## UM OLHAR SOBRE AS GEOGRAFIAS DA INFÂNCIA, ANALISANDO OS PARQUES INFANTIS DA ESCOLA

### Resumo

Este trabalho analisa a experiência de alunos de diferentes escolas da Cantábria (Espanha) em espaços escolares ao ar livre, através das análises de professores estagiários sobre como utilizam e interpretam esses espaços, bem como sobre a forma como estes os devolvem à infância. Metodologicamente, enquadra-se no âmbito da pesquisa qualitativa, com a observação de 47 centros e professores em treinamento da Universidade de Cantábria, e de estratégias inovadoras como a elaboração de mapas. Constatamos que os espaços analisados foram projetados com pouco foco nas características e necessidades das crianças, com elementos e ambientes não estimulantes e estereotipados, e com pouca conexão com a natureza. Concluímos que as crianças devem ser consideradas como informantes competentes para falar sobre suas próprias brincadeiras.

ESPAÇO GEOEDUCACIONAL • PARQUE INFANTIL • BRINCADEIRA

## A LOOK AT GEOGRAPHIES OF CHILDHOOD FROM THE ANALYSIS OF SCHOOLYARDS

### Abstract

This article analyzes the experience of students from different schools in Cantabria (Spain) in outdoor school spaces. The analysis on how these children use, interpret and relate to childhood was carried out by trainee teachers. Methodologically, this is considered a qualitative research. Forty-seven centers and teachers in training from the University of Cantabria have participated and we have used innovative strategies such as map-making. We found that the playgrounds analyzed were designed with little focus on the characteristics and needs of children, with non-stimulating and stereotypical elements and environments and with little connection to nature. We conclude that attention needs to be paid to children as expert informants about their own play.

GEOEDUCATIONAL SPACE • PLAYGROUND • GAME

## UN REGARD SUR LES GÉOGRAPHIES DE L'ENFANCE À TRAVERS L'ANALYSE DES COURS DE RÉCRÉATION

### Resumé

Cet article analyse l'expérience que les élèves de différentes écoles de Cantabrie (Espagne) ont des espaces scolaires extérieurs, à travers l'analyse que les enseignants stagiaires effectuent sur la façon dont ils utilisent, interprètent et se rapportent à l'enfance. Sur le plan méthodologique, ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative. Quarante-sept centres et enseignants en formation de l'Université de Cantabrie y ont participé. Nous avons eu recours à des stratégies proches de la recherche qualitative, comme l'observation participante, et à des stratégies innovantes comme la réalisation de cartes. Nous avons constaté que les aires de jeux analysées avaient été conçues en tenant peu compte des caractéristiques et des besoins des enfants, avec des éléments et des environnements non stimulants et stéréotypés, et sans grand rapport avec la nature. Nous concluons qu'il est nécessaire de prêter attention aux enfants en tant qu'informateurs experts de leurs propres jeux.

ESPACE GÉOÉDUCATIF • COUR DE RÉCRÉATION • JEUX

Recibido el: 2 NOVIEMBRE 2022 | Aprobado para publicación el: 18 NOVIEMBRE 2022



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

**E**STE TRABAJO SE ENMARCA EN UNA INVESTIGACIÓN MÁS AMPLIA, CUYO OBJETIVO ES EL DE acceder a las geografías de la infancia sobre los espacios escolares (interiores y exteriores) desde distintas miradas (maestras en formación, infancia de 3-5 años e investigadoras), para promover transformaciones en dichos espacios orientadas a responder a las necesidades y preferencias de niños y niñas (Ceballos-López et al., 2018; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021). Más concretamente, en este artículo presentamos el análisis que realizan las docentes en formación sobre las vivencias, acciones y relaciones de la infancia en los patios escolares de 47 escuelas de Cantabria (España).

Las geografías de la infancia forman parte del ámbito de investigación de la geografía cultural que, en la década de los 1980, comienza a cuestionarse sobre las experiencias socioespaciales de diversos colectivos tradicionalmente silenciados en la organización de los espacios de las ciudades, entre ellos la infancia (Baylina Ferré & Prats Ferret, 2012; Horton & Kraftl, 2006).

Las geografías de la infancia se definen por comprender el modo en el que la infancia experimenta, interpreta y significa los espacios en que habita y las relaciones y actividades que en ellos se producen (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021; Lopes, 2013; Malatesta & Granados Sánchez, 2017). Bajo esta mirada son múltiples los trabajos desplegados para explorar espacios deseados, no incluidos, locales, o de juego. Sin embargo, son incipientes aún los vinculados al espacio escolar (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021; Fernandez & Lopes, 2018; Newman et al., 2007), si bien se observa un interés creciente por la transformación de los patios escolares en línea con su naturalización (Castro-Colmenero, 2017; Cols Clotet & Fernández Quiles, 2019, 2021; Freire, 2018, 2020; Martínez-Bonafé, 2020).

Son múltiples las investigaciones que direccionan su atención al patio escolar. Si bien abordan esta materia desde diversas aristas, todas convergen en un denominador común: la relevancia que para la infancia supone este espacio de la escuela (Blatchford et al., 1990; Catlin, 2005). En tal sentido, el patio facilita el acceso de todo el alumnado, independientemente de su edad, sexo y capacidades, a un espacio en el que desarrolla una actividad significativa distinta a la que sucede en otros lugares de su experiencia cotidiana (Ndhlovu & Varea, 2018). Además, como señalan Tranter y Malone (2004), los patios escolares figuran como uno de los pocos lugares que facilitan a los niños la oportunidad de jugar libremente. Catlin (2005) añade que tienen un elevado potencial para atender a la diversidad de alumnado, en tanto que usualmente se despliegan diferentes áreas y diversos tipos de juegos. Esta pluralidad de actividades es una de las razones que hace que los patios sean lugares atractivos para la infancia: se desarrollan juegos motóricos o de coordinación ausentes en las actividades formales. Por otro lado, Tranter y Malone (2004) destacan como elemento de valor la posibilidad que ofrecen los patios para el aprendizaje sobre el entorno ambiental, por cuanto proporcionan normalmente un acceso al aire libre en un ambiente local cada vez menos pensado para la infancia y en una sociedad cada vez más distanciada de la naturaleza (Dillon et al., 2015).

En el ámbito nacional, Ceballos-López y Susinos Rada (2019) examinan los lugares preferidos de la escuela por un grupo de estudiantes de Educación Primaria. Entre sus hallazgos, el patio escolar brota como uno de los espacios más relevantes. Parece que, además de constituir lugares de esparcimiento e interacción con otros infantes, la escasa presencia de autoridad adulta (Schmidt, 2013) está en el centro de esta predilección. Huelga aludir a uno de sus resultados, relacionado con el espacio que los niños y niñas denominan “la selva”, consistente en una pequeña zona verde en una esquina del patio que se crea entre el muro y los árboles. Se trata de un lugar no aparente a la mirada adulta, donde los niños y niñas juegan y se imaginan colonizando otros parajes. Las autoras llaman la atención sobre este fenómeno de “geografía invisible”, que debe ser revelado y explicado por el alumnado para comprender su significatividad.

También son numerosas las investigaciones que apuntan al uso desigual de los patios, donde los grupos tradicionalmente menoscabados son aquellos con más dificultades de competencia y relación (Brown, 2016) y las niñas (Dyment & O'Connell, 2013; Paechter & Clark, 2007). Con respecto al último colectivo, merece la pena mencionar las “microgeografías de género”, que analizan las actividades y relaciones que suceden en el patio escolar con perspectiva de género. Snow et al. (2019) señalan cómo los niños usan y ocupan la mayor parte de este al desarrollar deportes en grupo (Kangas, 2010; Lucas & Dyment, 2010), evidenciando las diferencias en la cantidad de espacio usado, las actividades y el número de compañeros de juego, más numeroso en el caso de los niños. Esta jerarquía sucede en los terrenos escolares donde prevalece el deporte, si bien este orden social podría ser fácilmente subvertido planificando otro tipo de juegos con menos preeminencia de la actividad física (Tranter & Malone, 2004).

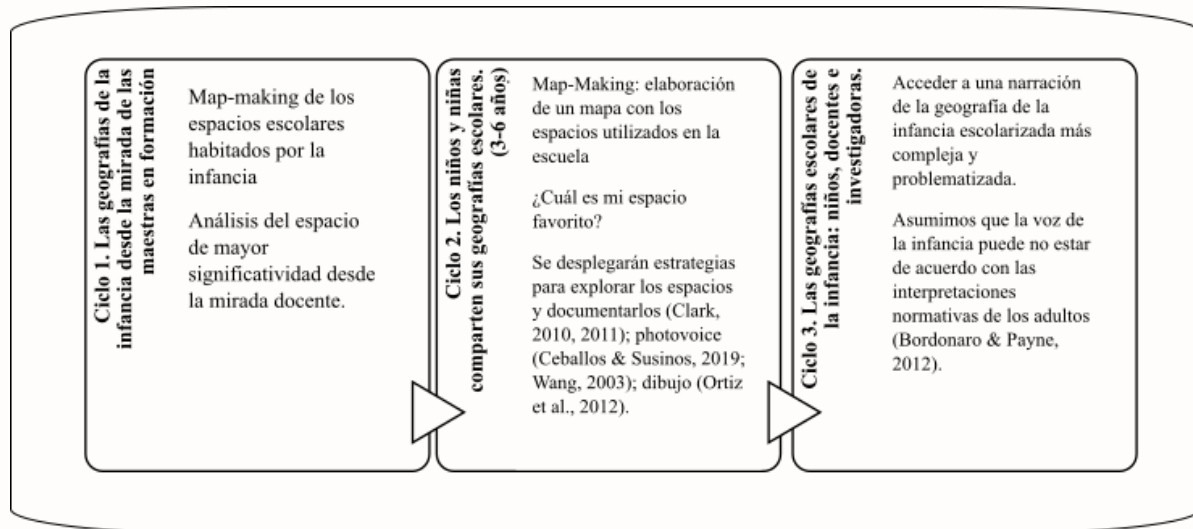
Para concluir, es preciso reseñar otro vector común en este tipo de investigaciones: la conclusión de que los patios de las escuelas no han sido diseñados desde el punto de vista de la infancia, sino a partir de las expectativas de los adultos (Ceballos-López & Susinos Rada, 2019; Skelton, 2009; Snow et al., 2019). Igualmente, parece que no se tienen en cuenta como espacio pedagógico, sino únicamente como lugar de descanso y desahogue. Finalmente, diversos autores también señalan que la infancia cada vez tiene menos oportunidades de jugar al aire libre, con un mayor énfasis en el aprendizaje académico en las aulas y una mayor programación de actividades sedentarias basadas en la pantalla (Saunders et al., 2014). Con el objeto de sortear estas limitaciones, Tranter y Malone (2004) introducen algunas ideas de cambio:

- Es deseable considerar los patios escolares como lugares de aprendizaje (Gregory et al., 2000) a través de juegos informales, actividades no formales o clases formales.
- Debe ofrecerse más tiempo en los patios y una variedad de áreas de juego y actividades que conecten con las distintas características y necesidades de todas las criaturas. En esta línea, se alza como elemento de valor el uso de las piezas sueltas provenientes del entorno natural y la vida cotidiana (ramas, neumáticos, madera, etc.), al proporcionar a los niños cierto control sobre el diseño y la construcción de su espacio de juego (Hyndman & Lester, 2015).
- Cada vez más voces claman por la necesidad de (re)introducir la naturaleza en los patios escolares (Castro-Colmenero, 2017; Cols Clotet & Fernández Quilles, 2019, 2021; Freire, 2018, 2020; Martínez-Bonafé, 2020), para suplir, por una parte, las carencias en la atención a sus necesidades y el desarrollo de sus capacidades y, por otra, como forma de concienciar y hacer frente a los desafíos del cambio climático y la pérdida de biodiversidad que nos asolan. Esta renaturalización de los patios escolares también implica regenerar la estructura escolar (los tiempos, los espacios, e incluso el currículum) y ponerla al servicio del bienestar de la infancia y de su futuro al habitar el planeta.

## Metodología

Las geografías de la infancia han sido exploradas desde diferentes paradigmas de investigación. Sin embargo, la investigación cualitativa es la más empleada (Ortiz Guitart et al., 2012; Ceballos-López & Susinos Rada, 2019). Esta investigación se enmarca en este paradigma con un enfoque descriptivo-interpretativo (Flick, 2018) y tiene el propósito de acceder a las geografías de la infancia sobre los espacios escolares desde diferentes miradas: las maestras en formación; la infancia (3-5 años); y las investigadoras, para, en una fase final, promover transformaciones en los espacios escolares orientados a dar respuesta a las necesidades y preferencias de la infancia (Figura 1):

**Figura 1**  
*Ciclos de la investigación*



Ciclo 4: Transformación de los patios escolares

Fuente: Elaboración propia.

En este artículo definimos la primera de las fases, cuyo propósito es que nos aproximemos a las geografías de la infancia desde la mirada de las maestras en formación. Esto no implica relegar la mirada de la infancia (Holt et al., 2015); más bien buscamos acceder a su experiencia de la forma más compleja, esto es, a partir de una mirada múltiple que implique a todos los actores (Clark, 2010). En realidad, las maestras en formación son observadoras notables en lo que se refiere a su perfil interno y externo a la escuela, pues comparten durante dos a cuatro meses la experiencia escolar en los centros escolares, lo que les permite observar e interpretar lo que acontece y conocer a los actores. Pero, al mismo tiempo, no forman parte de la cultura de la escuela, ya que son observadores externos que, entre sus tareas, deben analizar lo que vivencian.

## Participantes

Han participado 47 maestras en formación del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria que pueden analizar el mismo número de centros educativos. Esta amplia muestra nos ha permitido acceder a centros escolares diversos: en entornos rurales, semiurbanos y urbanos, y de titularidad pública o concertada.

## Estrategias de investigación

Se han desplegado diversas estrategias que permitieron acceder de manera multimodal a las ideas clave:

- Observación participante (Bratich, 2018). Durante dos-cuatro meses, las participantes llevaron a cabo un proceso sistemático de observación según las siguientes preguntas: ¿Qué espacios son utilizados por la infancia? ¿Qué acciones desarrollan en ellos? ¿Qué relaciones se producen? Las participantes contaron con la ayuda de las notas de campo y la toma de fotografías.
- Map-Making (Andrews, 2012; Cosgrove, 2008). Esta estrategia consiste en la construcción de mapas, en este caso, sobre los espacios escolares utilizados por la infancia. El propósito no es crear un mapa en su sentido cartográfico, sino más bien experiencial e interpretativo

(Rixon et al., 2019). Adoptaron una amplia diversidad de representaciones que difirieron sustancialmente en el formato utilizado, pero todas ellas permitieron representar ideas y espacios y se convirtieron en inductores de los procesos de reflexión (Ortiz Guitart, 2007).

## Análisis

Son múltiples las características y escalas de análisis de espacios educativos que se definen en la literatura (Ceppi & Zini, 1998; Lera & Oliver, 2002; Trueba Marcano, 2017; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021). Sin embargo, la mayor parte está orientada a los espacios internos de la escuela. Por ello, diseñamos una guía de análisis, partiendo de la propuesta de Trueba Marcano (2017) (deductivo) que fue reorganizada desde la información que aportaban los datos producidos (inductivo) (Flick, 2018).

**Figura 2**  
*Categorías de análisis*



Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

### Las relaciones en el patio escolar: ¿espacios de encuentro o de separación?

Indiscutiblemente, la configuración de los espacios va a condicionar y regular la calidad y el tipo de interacciones que van a suceder entre el estudiantado. En los espacios analizados observamos que predomina una distribución fraccionada por edades, y que esta división ocurre siempre entre distintas etapas (Infantil y Primaria), así como dentro de la etapa de Infantil, usualmente entre los niños de 2 años y los de 3, 4 y 5: “El espacio del patio se organiza por grupos de edades, y cada zona tiene un ambiente diferente. Los niños y niñas de 2 años tienen un espacio más cerrado únicamente para ellos y ellas” (Patio\_CEIP\_Urbano 3).

Esta segmentación dificulta el encuentro entre niños de distintas edades y, consiguientemente, también obstaculiza la posibilidad de que se engendren grupos heterogéneos, con la riqueza relacional que este evento posibilita (Arnaiz Sancho et al., 2011).

Normalmente, cada grupo de edad tiene asignado un espacio escolar separado del resto, y comprobamos también que el tamaño de dicho espacio resulta proporcional a la edad: los niños de Primaria suelen disfrutar de patios más grandes que las criaturas de infantil.

**Figura 3**

*Fotografía del área de los espacios exteriores*



Fuente: Elaboración propia.

Además, la dimensión del espacio expide un mensaje poderoso en relación con el modo en el que distribuye el poder en las escuelas. En algunos casos, esta división intergeneracional se intensifica cercando los espacios con elementos como vallas o puertas cerradas que, muy explícitamente, materializan la proscripción de que los niños y niñas de diferentes edades no tienen el permiso de jugar juntos.

En el colegio hay dos patios, uno para Infantil y otro para Primaria. El de primaria es tres veces el de infantil. Hay mucha diferencia de tamaño entre ambos y por lo tanto las actividades que se pueden realizar también son diferentes. Ambos recintos están conectados por una puerta que suele estar cerrada para que los niños no se vayan al otro patio. (Patio\_CEIP\_Urbano 40).

En otras ocasiones, descubrimos que la división se produce como consecuencia de un uso temporal diferente. De esta manera, aunque todos los niños y niñas pueden habitar y hacer uso de los mismos lugares, no coinciden en ellos en los mismos momentos: “Los de 2 años salen primero junto con los de 3, mientras que los de 4 y 5 años salen juntos al patio, y finalmente lo hacen los de primaria” (Patio\_CEIP\_Urbano 4).

Estas divisiones tan rígidas normalmente responden al interés de los adultos por preservar a los infantes de los peligros que emanan de las características de los espacios destinados a los niños mayores o, incluso, de las propias relaciones que pueden generarse entre niños de diferente edad.

Hay diferentes ambientes y a su vez sí que hay una zona distinguida por edad. . . . A la zona F los más pequeños no pueden entrar por su “peligrosidad” al tener un suelo rocoso y

enraizado. En el resto de las zonas son los niños y niñas los que eligen donde ir y el maestro/a los apoya. (Patio\_CEIP\_Urbano 8).

No obstante, los riesgos parecen tolerables si pensamos en las oportunidades relacionales y educativas que dicha mezcla comporta (Bundy et al., 2009).

Cabría examinar, en este momento, el tipo de interacciones que se promocionan dentro de dichos espacios, pues coincidir no conlleva ínsitamente a que se establezcan relaciones de intercambio y comunicación. Comprobamos que son exiguos los elementos que promocionan la colaboración y/o la reciprocidad, a excepción de algunos juegos pintados en el suelo, existiendo más predominancia de propuestas que favorecen usos individuales (columpios) e, incluso, el conflicto (motos). En los patios de primaria, a su vez, abundan las canchas y pistas (fútbol, baloncesto, etc.) para desarrollar deportes de naturaleza competitiva.

**Figura 4**  
*Fotografía del patio*



Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, las interacciones que se producen en términos cooperativos suceden al albur de la iniciativa de los niños y niñas, y no dependen de unos elementos del espacio que favorezcan dichos códigos relacionales: “En cuanto al espacio, no se encontraba dividido más que para limitar dónde podían estar, es decir, la valla para que no saliesen de ahí. Simplemente había dos casitas, un tobogán y tres muelles” (Patio\_CEIP\_Rural 9).

### **¿Uniformidad o diversidad de espacios en el patio?**

En nuestro análisis encontramos contrastes en los distintos espacios analizados, si bien buena parte de estos adolecen de una multiplicidad de elementos que proporcionan distintas oportunidades de responder a la diversidad de alumnado.

Algunos espacios examinados, especialmente los destinados a Infantil, aparecen prácticamente vacíos, sin elementos que utilizar y, consecuentemente, sin la generación de ambientes heterogéneos: “El espacio que utilizan en Educación Infantil es un espacio diáfano que no tiene elementos ni objetos. El alumnado utilizaba las escaleras, pequeños rincones o incluso las líneas que había pintadas en el suelo para crear e imaginar juegos” (Patio\_CEIP\_Rural 12).



**Figura 5**  
*Fotografía del patio*



Fuente: Elaboración propia.

En otros casos, se incorporan algunos elementos de juego que resultan exiguos y que son, en su mayoría, comprados y artificiales, prefijando un tipo de uso homogéneo y cerrado, frente a otros materiales más abiertos y procedentes de entornos cotidianos.

El espacio que tienen dos aulas de dos años es reducido para la cantidad de niños que hay y el movimiento que el juego implica. Hay un elemento central: un tobogán para bajar y una inclinación junto a una cuerda para subir. El segundo elemento es un caballito, del que solo hay uno con cuatro plazas para más de treinta niños. En último lugar, hay una zona de rocódromo. (Patio\_CEIP\_Urbano 34).

En Primaria, predominan las “clásicas pistas de fútbol y baloncesto que incluyen canastas y porterías y en uno de los lados hay unas gradas” (Patio\_CEIP\_Urbano 13), destinadas a los juegos deportivos, habitadas por los niños mayores, perpetuando una distribución de poder en base a la edad y al género que resulta claramente desigual.

Otro grupo de espacios analizados es más profuso en los elementos que ofrece, si bien estos no se presentan con un orden y un sentido claro; más bien, parecen consecuencia de cierto azar que no responde a decisiones pedagógicas intencionales: “El espacio no estaba organizado: podíamos encontrar algunos toboganes, casitas, dos canastas de baloncesto y objetos para desplazarse como patinetas, motos, bicicletas o cochecitos” (Patio\_CEIP\_Rural 12).

**Figura 6**  
*Fotografía del patio*



Fuente: Elaboración propia.

Ello hace que niños y niñas imaginen juegos acordes con esta escasez y/o desorden de los elementos, prevaleciendo las actividades físicas:

Solían jugar con las motos, o, si no, con juguetes contruidos con materiales del entorno como ramas, hojas, flores, etc. También en la zona del parque, solían jugar a pillarse, o a esconderse. A algunos les gustaba echar carreras, así como juegos simbólicos como actuar como policías, superhéroes, etc. . . . Al no existir una gran variedad, el juego del parque se reducía a la actividad física. (Patio\_CEIP\_Rural 12).

Finalmente, también descubrimos algunos centros educativos con propuestas en los espacios exteriores que intencionalmente ofrecen oportunidades ricas de aprendizaje a partir de una diversidad de ambientes, materiales y estructuras. Así, por ejemplo, muchos centros proponen una división deliberada de espacios con el objeto de generar diferentes ambientes que contengan, a su vez, propuestas de juego de distinta naturaleza: “Cuenta con un rocódromo, una pequeña zona de tierra y una zona en la que se están habilitando juegos populares como el castro” (Patio\_CEIP\_Rural 7).

En otros casos, comprobamos que se ha enfatizado la selección de materiales, priorizando aquellos de uso abierto y de diversa procedencia:

Cuentan con neumáticos, que utilizaban para rodarlos en la pista de baloncesto y ver quién conseguía mandarlos más lejos. También tenían algunas herramientas para jugar en la tierra. Además, en infantil les permiten traer un juguete, que pueden sacar al recreo con la condición de compartirlo con los demás. Solo en la zona de los más pequeños, cuentan con areneros, palas y ollas para jugar, además de carretillas y pequeñas figuras para hacer hormas con la arena. (Patio\_CEIP\_Rural 8).

En otros casos menos numerosos, comprobamos cómo el centro ha hecho un esfuerzo por diseñar premeditadamente espacios diversos en sus diferentes dimensiones (zonas, materiales, estructuras, propuestas) que ofrecen variadas posibilidades de juego, de manipulación, de expresión y de relación. Esta variedad brindada posibilita construir ambientes polisémicos que enriquecen significativamente el aprendizaje y la experiencia sensorial de las criaturas (Arnaiz Sancho et al., 2011).

Crearon un espacio para pintar en una pizarra, otro de juego libre con diferentes materiales (aros, bloques, colchonetas...), un espacio para la lectura de cuentos, uno para el juego simbólico (en este caso la cocinita) y otro destinado a la exploración de la naturaleza. En este último, los/as niños/as del colegio podían descubrir animales que viven en el interior de la tierra. En muchos casos nos enseñaban insectos, como lombrices y hormigas. Otros enterraban objetos y los desenterraban a lo largo de la semana. (Patio\_CEIP\_Urbano 13).

### **¿El patio promueve acciones significativas para la infancia?**

El juego supone para los niños y niñas una experiencia que posibilita transformar, crear otros mundos, pensar como los otros y vivir otras vidas (Arnaiz Sancho et al., 2011). En general, podemos concluir que los espacios analizados no constituyen entornos de aprendizaje estimulantes y variados, sino que, por el contrario, la mayoría de las propuestas resultan poco sugerentes y provocadoras, rehuendo la complejidad, la incertidumbre y las soluciones diversas.

El patio no dispone de un área que promueva la exploración e investigación de la tierra y su entorno. Más bien favorece correr, jugar a la pelota, perseguir, etc. Está orientado para generar el cansancio de los alumnos y gastar energía. (Patio\_CEIP\_Urbano 4).

De hecho, los entornos espaciales resultan tan empobrecidos o insuficientes en elementos con los que se alienta el juego que los niños y niñas han de recurrir a otros recursos que el ambiente circundante ofrece para dar respuesta a esas necesidades de exploración e investigación connaturales a la infancia. Como vemos en los fragmentos siguientes, los niños son creadores de espacios y encuentran posibilidades prácticamente en cualquier lugar. No obstante, un ambiente no estimulante termina por esquilmar esa capacidad constructiva e imaginativa.

Los niños jugaban en su gran mayoría al pillapilla, o a algún tipo de juego simbólico. Una actividad que realizaban a menudo, y que personalmente me llamó mucho la atención, es cuando se sentaban en los bancos de hormigón a mirar con detenimiento las obras que se estaban realizando en la calle. (Patio\_CEIP\_Urbano 13).

Cuando se aburren se dedican a escarbar el musgo que hay entre las rendijas del suelo de corcho. (Patio\_CEIP\_Urbano 7).

De todos los espacios analizados, solo encontramos uno que ha tratado verdaderamente de responder a las necesidades de exploración, investigación y manipulación propias de la infancia, aquel que en el apartado anterior también cumplía satisfactoriamente con la calidad de la diversidad.

Por otro lado, cuando hablamos de espacios significativos y estimulantes, no debemos soslayar la necesidad de experiencias emocionantes y arriesgadas. Son numerosos los autores que señalan los beneficios de ofrecer entornos expuestos a riesgos a la infancia porque, a partir de estas experiencias, ensayan la gestión de situaciones de riesgo y descubren lo que es seguro y lo que no lo es (Adams, 2001; Apter, 2007; Gill, 2007; Sandseter, 2009). Sin embargo, comprobamos cómo, en prácticamente la totalidad de espacios analizados, existe una explícita limitación de las actividades y zonas de riesgo: “A la zona F los más pequeños no pueden entrar por su peligrosidad al tener un suelo rocoso y enraizado” (Patio\_CEIP\_Rural 8).

### ¿Qué oportunidades de contacto con la naturaleza tienen los niños y niñas en el espacio escolar?

En nuestro análisis, hallamos que ninguno de los patios analizados puede definirse como naturalizado, pues ninguno es verde en su totalidad, con vegetación. Los elementos naturales conviven, en algunos casos, con el suelo de cemento o las tradicionales instalaciones de juego (tobogán, columpio, etc.), pero no hemos encontrado ningún caso en el que predomine.

En segundo lugar, cabe destacar que 12 patios son espacios sin ningún contacto con elementos naturales.

**Figura 7**  
*Fotografía de dos patios*



Fuente: Elaboración propia.

El patio era amplio y abarcaba varias zonas, la primera era la más cercana a la entrada principal y la segunda, la más próxima al edificio de Educación Infantil. . . . que era todo asfalto y no disponía de ninguna zona verde con la que pudiesen interactuar. (Patio\_CEIP\_Urbano 13).

En estos espacios preponderan los suelos de cemento, lejos de la tierra o la hierba característica de las zonas verdes. El suelo es llano, sin relieves o montículos que permitan el cambio de marcha, los juegos de escalada, etc.

**Figura 8**  
*Fotografías de patio con pistas de fútbol*



Fuente: Elaboración propia.

Además de estos elementos, los espacios de recreo suelen estar presididos por pistas de juego competitivo, especialmente fútbol o baloncesto, con las consecuencias relacionales, ya apuntadas en un apartado anterior, que tiene esta apuesta: “Este espacio es caracterizado por tener un suelo asfaltado, sin ningún tipo de vegetación y tampoco una zona infantil característica con columpios y otros elementos” (Patio\_CEIP\_Urbano 2).

En estos espacios alejados de la naturaleza y altamente intervenidos, encontramos instalaciones o propuestas de juego que responden a lo que los adultos creen que necesita la infancia para jugar: toboganes, columpios o triciclos. Todas estas instalaciones se alejan, obviamente, del uso de materiales naturales como madera, despuntando el plástico o el metal. No podemos dejar de señalar que, junto a estos elementos, suelen presentarse suelos de caucho o goma cuya función es amortiguar posibles caídas y golpes.

Este centro tiene muchos espacios exteriores, educación primaria cuenta con dos pistas de fútbol, una cancha de baloncesto, un pequeño terreno de césped en cuesta, una zona con tejamanas y otra zona de juego libre. Educación Infantil cuenta con un patio con columpios, balancines, toboganes... (Patio\_CEIP\_Urbano 9).

**Figura 9**  
*Fotografías de patio con tobogán*



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los espacios no naturalizados, encontramos aquellos que disponen de algunos elementos naturales. Aun así, son incluidos en esta categoría porque los elementos de vegetación actúan a modo de decoración o como barrera de división del espacio, pero no como propuestas o espacios de juego, pues en ellos los niños y niñas ven muy limitadas sus acciones e, incluso, prohibida su interacción con estos elementos.

El patio es amplio y con multitud de espacios verdes. La existencia de los jardines (excepto los destinados al huerto y siempre bajo supervisión del adulto) se limita a una función estética y decorativa. Es más: en varias ocasiones he visto a algunos maestros regañar a niños que pisaban el prado o jugaban con la tierra. (Patio\_CEIP\_Urbano 7).

La zona integrada por hierba y algún que otro árbol estaba vetada, aunque desconozco la razón de esa prohibición. (Patio\_CEIP\_Urbano 9).

Como decíamos, 12 de los patios analizados disponen de, al menos, una zona de juego en la naturaleza. Sin embargo, lejos de ser totalmente naturales, se caracterizan por presentar diferentes zonas, entre las que encontramos un espacio verde.

**Figura 10**  
*Fotografías de patio organizado por zonas*

Es un lugar amplio donde se pueden diferenciar diferentes zonas: zonas rocosas y boscosas y zonas de hormigón.



El patio tiene diferentes zonas: Zona tranquila, con bancos, circuitos pintados en el suelo para los/as más pequeños/as y una zona de hierba con unos cuantos árboles. En una zona alejada es donde se encontraba la pista de fútbol y canchas de baloncesto.

Fuente: Elaboración propia.

Estas zonas naturales difieren en presencia y formas de materialización. Así, encontramos centros educativos cuyo patio exterior es de cemento con pistas de juego competitivo, pero albergan una pequeña zona en la que se encuentra el huerto escolar: “En la zona destinada a los niños y niñas de dos años, tienen una parcela pequeña en la que han plantado diferentes alimentos, por lo que podría denominarse huerto” (Patio\_CEIP\_Urbano 19).

En esta misma línea, encontramos, además del huerto, otros usos pedagógicos de estos espacios:

Uno de los días organizamos una excursión por todo el recinto. Nos dedicamos a buscar frutos de otoño. Recogimos las piñas y las bellotas que encontramos por el suelo. Muchos de los niños nunca se habían fijado en la cantidad de árboles que hay en el colegio. (Patio\_CEIP\_Urbano 5).

En ambos casos, como huerto o como espacio de otras actividades, estas zonas de naturaleza se encuentran acotadas y restringidas, pues su estancia en ella tiene unos horarios, organización y distribución de tareas previamente fijados, no siendo un espacio al que los niños y niñas puedan acceder libremente.

Aneecdóticos son los casos analizados donde los espacios naturales están presentes de manera equitativa con las pistas de cemento y son espacios destinados al juego infantil.

Junto a este espacio se encontraba la zona de la naturaleza, donde la gran mayoría del alumnado enterraba y desenterraba cosas. Les encantaba este espacio, pues también encontraban animales como lombrices y hormigas. Las relaciones que se fomentaban en este lugar solían ser en grupo. (Patio\_CEIP\_Urbano 16).

En cualquier caso, los espacios verdes existentes comparten un diseño en el que el suelo es de tierra y hierba y existen algunos elementos de vegetación, esencialmente árboles y pequeñas

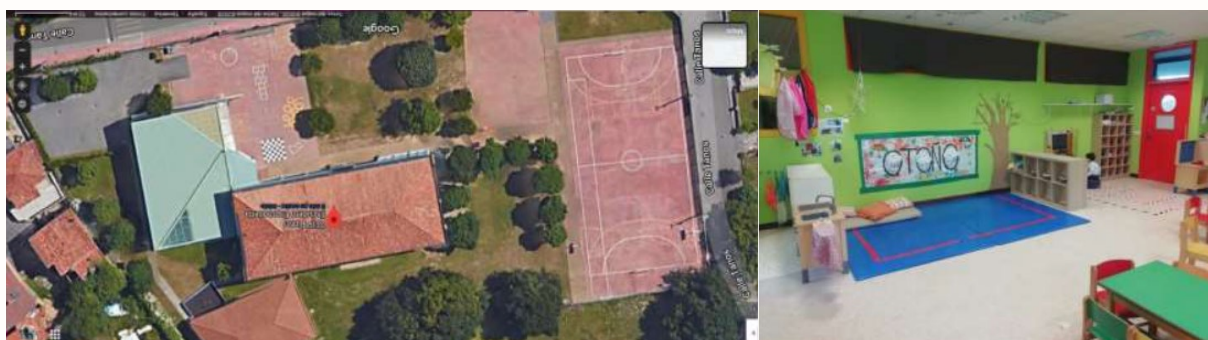
flores que nacen de manera natural. Se destaca la ausencia de elementos de agua, de arena, de objetos y materiales que permitan, por ejemplo, excavar. Tampoco se presentan tejamanas que permitan resguardarse del frío o del sol, ni suelos con relieves, acumulación de tierras, hoyos, etc. Todas estas ausencias nos invitan a pensar que estos espacios verdes no fueron profundamente pensados como espacios de juego.

### ¿Cómo se define la ósmosis en los patios escolares?

Para analizar la dimensión ósmosis debemos mirar más allá de los patios y ver cómo se insertan en el diseño del centro. Si focalizamos en el aula, al ser el espacio en el que más tiempo convive la infancia, no hemos encontrado ningún ejemplo en el que se produzca un proceso de ósmosis completo: diseño, conexión, transiciones entre espacios o materiales.

#### Figura 11

*Espacios exteriores e interiores de una escuela en los que no se observa la ósmosis*



Fuente: Elaboración propia.

Únicamente puede destacarse un ejemplo en el que se produce una conexión entre los espacios, aunque solo en su condición física.

#### Figura 12

*Fotografías que muestran ósmosis física*



El patio conecta directamente con la entrada-salida del aula, aunque cada dos aulas. (Patio CEIP Urbano 13)

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 12 se ve el interior del aula y el patio escolar. Desde el aula se ve la zona exterior de la escuela a través de grandes ventanales. Eso permite que el alumnado observe lo que acontece fuera y, al mismo tiempo, que desde el patio se vea la vida del aula. Del mismo modo, la puerta conecta el espacio exterior al interior, facilitando el traspaso entre espacios. Sin embargo, esta ósmosis es más bien física (visual y de tránsito), pues no es real la posibilidad de transitar entre espacios de manera libre.

El análisis de cómo se vinculan los espacios locales con los espacios escolares, visibiliza que las escuelas analizadas están aisladas de su contexto local.

En el caso señalado abajo, la naturaleza pierde su cualidad de espacio de encuentro, cuando la vegetación se usa para ocultar lo que ocurre dentro del patio, convirtiéndose en una barrera en la ósmosis de los espacios de dentro y de fuera de la escuela, así como en el establecimiento de relaciones entre las criaturas y aquellos que habitan y recorren los espacios locales.

### Figura 13

#### Fotografías de patio-vegetación como frontera



Los setos son para ocultar de la vista de la gente no elementos de interacción. Aun así, los niños encuentran cómo interactuar ([Patio\\_CEIP\\_Urbano 12](#))

Fuente: Elaboración propia.

En un número reducido de casos, el intercambio se reduce a la conexión visual, pero no a transitar entre ellos ni a usarlos libremente.

Este espacio estaba integrado en el entorno que le rodeaba de manera visual, ya que solo estaba delimitado por tela metálica, lo que invitaba al alumnado a ser conocedor de lo que pasaba dentro de la escuela y, al mismo tiempo, de lo que pasaba en el entorno más inmediato. ([Patio\\_CEIP\\_Urbano 22](#)).

### ¿Cómo se promueve la autonomía en el patio escolar?

Señalábamos anteriormente que algunos patios presentan instalaciones y elementos de juego como toboganes y columpios. Estos elementos son de menor tamaño cuando se presentan en los patios de Educación Infantil. Esta adaptación responde a que los niños y niñas los usen sin necesidad de un adulto que intervenga. Sin embargo, en algunos casos, estos elementos no ofrecen esa capacidad de acción autónoma.

### Figura 14

#### Patio escolar con elementos



Respecto a los muelles, no les hacían mucho caso, algunos niños ni siquiera eran capaces de subirse por sí solos, por lo que no llamaban su atención.

Fuente: Elaboración propia.



Por otro lado, en los patios en los que no hay propuestas se promueve una idea restringida de autonomía, pues se considera que disponer de un espacio abierto ofrece a las criaturas la oportunidad de elegir la zona, la actividad o la agrupación. Sin embargo, esta no es una elección real, pues no existen opciones sobre las que optar. Solo hay una posibilidad de espacio, de material y de acción: “El espacio no está dividido de ninguna manera, los niños salen y pueden ir a donde quieran, y con quien quieran, no existen ni grupos ni actividades que realizar” (Patio\_CEIP\_Urbano 4).

No podemos concluir este análisis de la autonomía sin aludir a cómo las normas que los adultos establecemos limitan la capacidad de acción y elección de las criaturas: “Solo se les permitía a los niños y niñas coger motos de juguete, circular por el sendero pintado en el suelo y bajar por una pequeña cuesta situada en un lateral” (Patio\_CEIP\_Urbano 30).

Llama la atención que la autonomía es un objetivo primordial en educación, más si cabe en Infantil. Sin embargo, predomina el uso de espacios y materiales muy acotados y actividades dirigidas por los docentes: “El alumnado llevaba a cabo propuestas de juegos tradicionales en los que, en algunas ocasiones, intervenían las docentes o las chicas que estábamos de prácticas, para guiarles en su desarrollo” (Patio\_CEIP\_Urbano 17).

## Conclusiones

Esta investigación ha tenido como propósito analizar las geografías de la infancia escolarizada a través del análisis que las maestras en formación realizan sobre cómo disponen las escuelas los patios escolares y el uso y relaciones que posibilitan. Realizamos este análisis a través de seis dimensiones que definimos a partir del trabajo de Trueba Marcano (2017): naturaleza, ósmosis, autonomía, interacción, diversidad y significatividad.

Como conclusión general, hallamos que la mayoría de los patios analizados responden a un diseño poco enfocado a las características y necesidades de la infancia, con elementos y ambientes poco estimulantes y estereotipados que dan lugar a propuestas apenas significativas.

Así las cosas, ninguno de los patios puede considerarse un espacio verde, pues predominan los suelos cementados y altamente intervenidos donde, si hay algún espacio natural, es meramente decorativo. Tampoco hay continuidad entre los espacios interiores y exteriores de la escuela, y también es exigua la relación entre lo que ocurre en los patios de la escuela y el entorno local que los circunda. Además, predominan los fraccionamientos del patio según la edad, restringiendo las posibilidades de interacción colaborativa, donde los destinados a los niños/as mayores suelen estar presididos por pistas de juego competitivo, especialmente fútbol o baloncesto. Esto tiene como consecuencia una distribución también desigual según el sexo, donde los niños ocupan los espacios centrales del patio, mientras las niñas disponen de los espacios periféricos (Tomé, 2017; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021; Snow et al., 2019). Como decíamos, los elementos de juego que se incorporan resultan poco diversos y relevantes y provienen, en su mayoría, del mercado, resultando en propuestas estandarizadas y que promueven un único uso. En conclusión, las propuestas que brotan de los patios resultan poco provocadoras y significativas, y, en general, no discurren en la línea de las necesidades de una infancia que precisa experimentación, exploración, juego, autonomía, multiplicidad de interacciones y la imaginación de otros mundos.

En resumen, concluimos, en línea con los trabajos de Skelton (2009) y Snow et al. (2019), que los patios de las escuelas están diseñados desde una perspectiva adultocéntrica que desatiende a la infancia como informante experto (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2021) acerca de sus necesidades y su propio juego, y también que parece no figurarse como un espacio pedagógico tal y como es el aula, sino más bien como un lugar de esparcimiento que no debe cavilarse didácticamente (Tranter & Malone, 2004).

## Referencias

- Adams, J. (2001). *Risk*. Routledge.
- Andrews, H. (2012). Mapping my way: Map-making and analysis in participant observation. In L. Roberts (Ed.), *Mapping cultures: Place, practice, performance* (pp. 216-236). Palgrave Macmillan.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oneworld.
- Arnaiz Sancho, V., Basterrechea Meunier, I. de, & Salvador Carreño, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Baylina Ferré, M., & Prats Ferret, M. (2012). The second international conference on geographies of children, youth and families, Barcelona 2009: A report. *Children's Geographies*, 8(4), 437-440. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.515416>
- Blatchford, P., Creeser, R., & Mooney, A. (1990). Playground games and playtime: The children's view. *Educational Research*, 32(3), 163-174. <https://doi.org/10.1080/0013188900320301>
- Bratich, J. (2018). Observation in a surveilled world. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 526-545). Sage Publications.
- Brown, C. (2016). "Favourite places in school" for lower-set "ability" pupils: School groupings practices and children's spatial orientations. *Children's Geographies*, 15(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1269154>
- Bundy, A., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is "no risk": A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45. <http://doi.org/10.1080/09669760802699878>
- Buric, H., & Wasilewska-Gregorowicz, A. (2015). La autonomía, una forma de vida. *Infancia en Europa: Revista de una Red de Revistas Europeas*, 15(28), 3.
- Castro-Colmenero, M. (2017). El espacio natural en la educación infantil: Un lugar lleno de posibilidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(5), 178-181.
- Catling, S. (2005). Children's personal geographies and the English primary school geography curriculum. *Children's Geographies*, 3(3), 325-344. <https://doi.org/10.1080/14733280500353019>
- Ceballos-López, N., Susinos Rada, T., & García-Lastra, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135.
- Ceballos-López, N., & Susinos Rada, T. (2019). Me gusta "la selva" porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: El uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65(1), 43-67.
- Cepi, G., & Zini, M. (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children*. Grafiche Rebecchi Ceccarell.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Cols Clotet, C., & Fernández Quiles, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (47), 107-115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- Cols Clotet, C., & Fernández Quiles, J. (2021). Una nueva visión de los patios escolares. *Temps d'Educació*, (60), 33-50.
- Cosgrove, D. (2008). Cultural cartography: Maps and mapping in cultural geography. *Annales de Géographie*, 2-3(660-661), 159-178.
- Dillon, P., Vesala, P., & Suero Montero, C. (2015). Young people's engagement with their school grounds expressed through colour, symbol and lexical associations: A Finnish-British comparative study. *Children's Geographies*, 13(5), 518-536. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.894962>

- Dyment, J., & O'Connell, T. (2013). The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children. *Children's Geographies*, 11(3), 263-280. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2013.812272>
- Fernandez, M. L., & Lopes, J. M. (2018). Apresentação dossiê geografias das infâncias: Fronteiras e conexões. *Educação em Foco*, 23(3), 661-676. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2018.v23.20096>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Freire, H. (2018). *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M. J., & Whatmore, S. (Eds.). (2000). *The dictionary of human geography*. Blackwell.
- Holt, N., Lee, H., Millar, C., & Spence, J. (2015). 'Eyes on where children play': A retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828449>
- Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What else? Some more ways of thinking and doing 'Children's Geographies'. *Children's Geographies*, 4(1), 69-95. <https://doi.org/10.1080/14733280600577459>
- Hyndman, B. P., & Lester, L. (2015). The relationship between elementary school children's enjoyment of school playground activities and participation in physical activity during lunchtime recess. *Children, Youth and Environments*, 25(1), 80-99. <http://dx.doi.org/10.7721/chilyoutenvi.25.1.0080>
- Kangas, M. (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research*, 13(3), 205-223. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9075-6>
- Lera, M. J., & Oliver, R. (2002). *La escala ECERS-R*. Universidad de Sevilla.
- Lopes, J. J. M. (2013). Geografia das crianças, geografias das infâncias: As contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, 23(79), 65-82. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>
- Lucas, A. J., & Dyment, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education*, 38(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/03004270903130812>
- Malatesta, S., & Granados Sánchez, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 631-640. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.483>
- Martínez-Bonafé, J. (2020). El patio escolar también es currículum. In H. Freire Rodríguez (Ed.), *Patios vivos para renaturalizar la escuela* (pp. 15-24). Octaedro.
- Ndhlovu, S., & Varea, V. (2018). Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(5), 494-505. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1273251>
- Newman, M., Woodcock, A., & Dunham, P. (2007). 'We change lives in here': Environments for 'nurturing' in UK primary schools. *Built Environment*, 33(4), 430-440.
- Ortiz Guitart, A. (2007). Geografias de la infancia: Descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (49), 197-216.
- Ortiz Guitart, A., Prats Ferret, M., & Baylina Ferré, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: Dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(400). <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm>
- Paechter, C., & Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the tomboy identities study. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/14681360701602224>
- Rixon, A., Lomax, H., & O'Dell, L. (2019). Childhoods past and present: Anxiety and idyll in reminiscences of childhood outdoor play and contemporary parenting practices. *Children's Geographies*, 17(5), 618-629. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1605047>

- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2021). "Nadie tiene las paredes de rojo": Investigar las geografías escolares de la infancia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07921. <https://doi.org/10.1590/198053147921>
- Sandseter, E. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Saunders, T. J., Chaput, J. P., & Tremblay, M. S. (2014). Sedentary behaviour as an emerging risk factor for cardiometabolic diseases in children and youth. *Canadian Journal of Diabetes*, 38(1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.cjcd.2013.08.266>
- Schmidt, S. J. (2013). Claiming our turf: Students' civic negotiation of the public space of school. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 535-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.840717>
- Skelton, T. (2009). Children's geographies/geographies of children: Play, work, mobilities and migration. *Geography Compass*, 3(4), 1430-1448. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00240.x>
- Snow, D., Bundy, A., Tranter, P., Wyver, S., Naughton, G., Ragen, J., & Engelen, L. (2019). Girls' perspectives on the ideal school playground experience: An exploratory study of four Australian primary schools. *Children's Geographies*, 17(2), 148-161. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1463430>
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116.
- Tranter, P., & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: An exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131-155. <https://doi.org/10.1080/1473328032000168813>
- Trueba Marcano, B. (2017). Guía para el análisis y la evaluación de los espacios escolares: Propuesta desde un paradigma constructivo en contextos de interacción y coparticipación. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 166, 4-10.

### Nota sobre la autoría

Ambas autoras han participado en igualdad de condiciones en el diseño, desarrollo, análisis y elaboración de conclusiones de este trabajo.

### Disponibilidad de datos

Atendiendo a las recomendaciones y compromisos asumidos con los participantes, no podemos compartir los datos pues estos llevarían a romper con el anonimato y confidencialidad.

### Cómo citar este artículo

Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2022). Una mirada a las geografías de la infancia desde el análisis de los patios escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e09886. <https://doi.org/10.1590/198053149886>