

Heike Freire (coord.)

# **Patios vivos para renaturalizar la escuela**

**Octaedro** 

Colección Recursos educativos  
Título: *Patios vivos para renaturalizar la escuela*

Primera edición: septiembre de 2020

© Heike Freire Rodríguez (coord.)

© De esta edición:  
Ediciones Octaedro, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68  
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-05-1  
Depósito legal: B 15771-2020

Diseño y realización: Editorial Octaedro  
Ilustraciones: ©Pilar Campos  
Fotografías: cesión de los autores y centros escolares participantes  
Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Impresión: Ulzama

Impreso en España – *Printed in Spain*

# Sumario

Infancia, Tierra y educación . . . . .	9
HEIKE FREIRE	

## PARTE I

### ¿POR QUÉ RENATURALIZAR?

1. El patio escolar también es currículum. . . . .	15
JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ	
2. Cómo afecta el tipo de patio al juego y a las relaciones entre iguales . . . . .	25
ANNA SERRA GARCÍA	
3. Cuidar la vida en el planeta . . . . .	37
HEIKE FREIRE	
4. Arquitecturas sistémicas y biocéntricas . . . . .	51
EL GLOBUS VERMELL	
5. De la pradera al bosque. Restaurar los ecosistemas . . . . .	59
RAÚL DE TAPIA, MANUELA SALVADO	
6. La fauna como herramienta de seducción ambiental. Aprender a convivir con las otras especies . . . . .	71
JORDI SARGATAL VICENS	

## PARTE II

### EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN

1. Un proceso comunitario . . . . .	83
M. MAR HERRANZ SÁNCHEZ	
2. Recreando: una planta sembrada y cuidada por la comunidad de Cortegana . . . . .	95
PABLO CABALLERO BLANCO, MARÍA JOSÉ LASAGA, GUADALUPE DOMÍNGUEZ CARRILLO	

3. Otra mirada a los espacios educativos. . . . .	105
DESIRÉE SÁNCHEZ INMA IBÁÑEZ	
4. Entre piedras: del monocultivo a la biodiversidad. . . . .	115
ALFREDO HOYUELOS CLARA ESLAVA	
5. El patio que queremos. Un proceso de transformación vivo . . . . .	125
ASSUMPTA CALVIS	
6. Aprender del entorno. . . . .	137
ÀNGELA BRULL, MONTSE COMPANY, NURIA GARCÍA	
7. Un patio diverso y rico en vivencias . . . . .	147
MIKEL OLAIZOLA	
8. El jardín de mi colegio, un nuevo espacio para ser y estar. .	155
MARISA MÁRQUEZ	
9. Transformando el patio, creando tribu . . . . .	167
OLÍVIA PALES CORELLA, SUSANA LLINARES APARISI	
10. Una perspectiva biocéntrica . . . . .	177
JEANNE HANSEN	
Epílogo . . . . .	185
JAUME CARBONELL I SEBARROJA	
Índice . . . . .	189

# Infancia, Tierra y educación

*Heike Freire*

Pese a los movimientos pendulares a que estamos sometidas, a esos giros sorprendentes e inesperados de la opinión pública y la política que a veces nos llenan de estupor e incluso de rabia (pero ¿no estaba esto más que probado, explicado, consensuado, reconocido...?), creo que somos afortunadas. Vivimos en un momento único, vertiginoso y complejo, pero lleno de posibilidades para tres realidades que considero fundamentales:

- La infancia, esa época de la vida que representa el futuro de nuestra especie y también un presente más alegre, con espacio para el juego, la sorpresa y la magia.
- La Tierra, este hermoso y generoso planeta que nos sostiene en cada momento, que silenciosamente sufre nuestros malos tratos.
- La educación, entendida como la tarea de acompañar el desarrollo humano; una oportunidad única de encuentro, convivencia y crecimiento mutuo entre generaciones.

En esta intersección, querida lectora, querido lector, se sitúa la obra que tienes en tus manos.

Hace ya más de tres décadas que nuestro país firmó la Convención por los Derechos de los Niños, documento con el que nos comprometemos a reconocer a los menores de 18 años como **sujetos de pleno derecho**, en lugar de objetos a los que moldear, o protohumanos que están «aprendiendo a ser personas». La convención defiende ideas tan saludables como que una criatura es

un ser humano completo desde el momento mismo de su nacimiento, aunque se encuentre en situación de dependencia y, por lo tanto, de vulnerabilidad. Que, sin importar su procedencia, el color de su piel o sus características físicas y sociales, todos los cachorros de nuestra especie (y ¿por qué no también de las otras especies?) están a nuestro cuidado; son, de alguna forma, nuestros hijos e hijas. Que necesitan entornos naturales para satisfacer muchas de sus necesidades biológicas y psicológicas y también para educarse en el amor y el respeto a la Naturaleza. Que tienen derecho a jugar, es decir, a disfrutar sin órdenes ni interferencias la actividad infantil más importante desde que el mundo es mundo, inseparable del desarrollo y el «aprendizaje». Que, como adultos, nuestro papel es reconocer y acompañar adecuadamente la aptitud innata para crear y dirigir su vida, cuidando los entornos y adaptándonos, en cada momento, a la evolución de sus necesidades. Y no al revés.

Poco a poco, muchas de estas convicciones y valores van calando en nuestra sociedad y, a pesar de los péndulos, cada día son más las familias y los educadores que actúan de diversas formas para defender el derecho al juego espontáneo al aire libre, cuyos beneficios para la salud, el desarrollo y el aprendizaje han sido probados científicamente desde hace un siglo. Se extiende una comprensión de la infancia como la madre de todo ser humano: en sus vivencias y experiencias (mucho más que en los clásicos «aprendizajes» escolares) se sientan las bases de las actitudes, valores y capacidades que las personas desarrollarán a lo largo de su vida.

Demasiado tiempo ignorada en nuestra cultura, la relación afectiva con la Naturaleza empieza a ser reconocida como uno de los vínculos decisivos en las primeras décadas de la vida (también a lo largo de ella). Resulta esencial para la salud, el bienestar, la resiliencia y el pleno desarrollo de las personas y las comunidades, al igual que los lazos familiares y sociales, y esa transmisión cultural, a la que tanto tiempo y esfuerzos dedicamos.

Hoy necesitamos más que nunca reparar ese lazo, construir un presente y un futuro viable para las generaciones venideras,

honrando la herencia de biodiversidad que recibimos de nuestros ancestros. Hace unos meses, más de 500 000 personas se manifestaron en la ciudad de Madrid, capitaneadas por Greta Thunberg, la joven que en 2018 inició una huelga escolar por el clima cada viernes y consiguió globalizar las protestas de estudiantes en todo el mundo. Millones de adolescentes decidieron salir a las calles para pedir soluciones a la grave crisis ecológica que atravesamos, y muchos de sus profesores, familiares y amigos optan por acompañarles también en esta aventura. Sus reivindicaciones apelan a nuestra responsabilidad como adultos y nos ayudan a tomar conciencia de la urgencia de un cambio de rumbo. Queremos alejarnos de una cultura aristocrática y una economía depredadora que, sin ningún respeto por la vida, están destruyendo la abundancia, la generosidad y la belleza del planeta; queremos caminar hacia nuevas formas de vida y convivencia en esta «bio-esfera» a la que pertenecemos. Sentimos la necesidad de tocar tierra, de escapar de las imágenes sin sentido que nos atrapan y de regresar a lo esencial para entender en qué momento nos desviamos de lo verdaderamente importante.

Hoy la educación está de moda. Todo el mundo opina sobre ella, critica la «vieja» escuela (aunque, muchas veces, no sepa muy bien a cuál se refiere) y apuesta por una innovación de escarapate («¡Hagamos lo que sea!», chillan algunas, «¡Cualquier cosa, pero diferente!»). La ventaja, sin duda, es que a quienes nos dedicamos a este campo ¡ahora, al menos, nos invitan a las fiestas!<sup>1</sup>

Aunque parte de este *new deal* está lejos de ser inocente y avanza guiado por intereses económicos, más o menos ocultos, que pretenden convertir la educación en una mercancía, la verdadera transformación educativa continúa cociéndose en minúsculos movimientos de maestros y profesores, de madres y padres que intentan realizar la utopía a la manera del filósofo esloveno Slavoj Žižek: haciendo lo imposible hoy. Como algunas de las autoras de este libro van a explicarnos, cuando se embarcaron en el proyecto de renaturalizar los espacios exteriores de sus centros no eran

1. En un famoso vídeo, Sir Ken Robinson se quejaba precisamente de lo contrario.

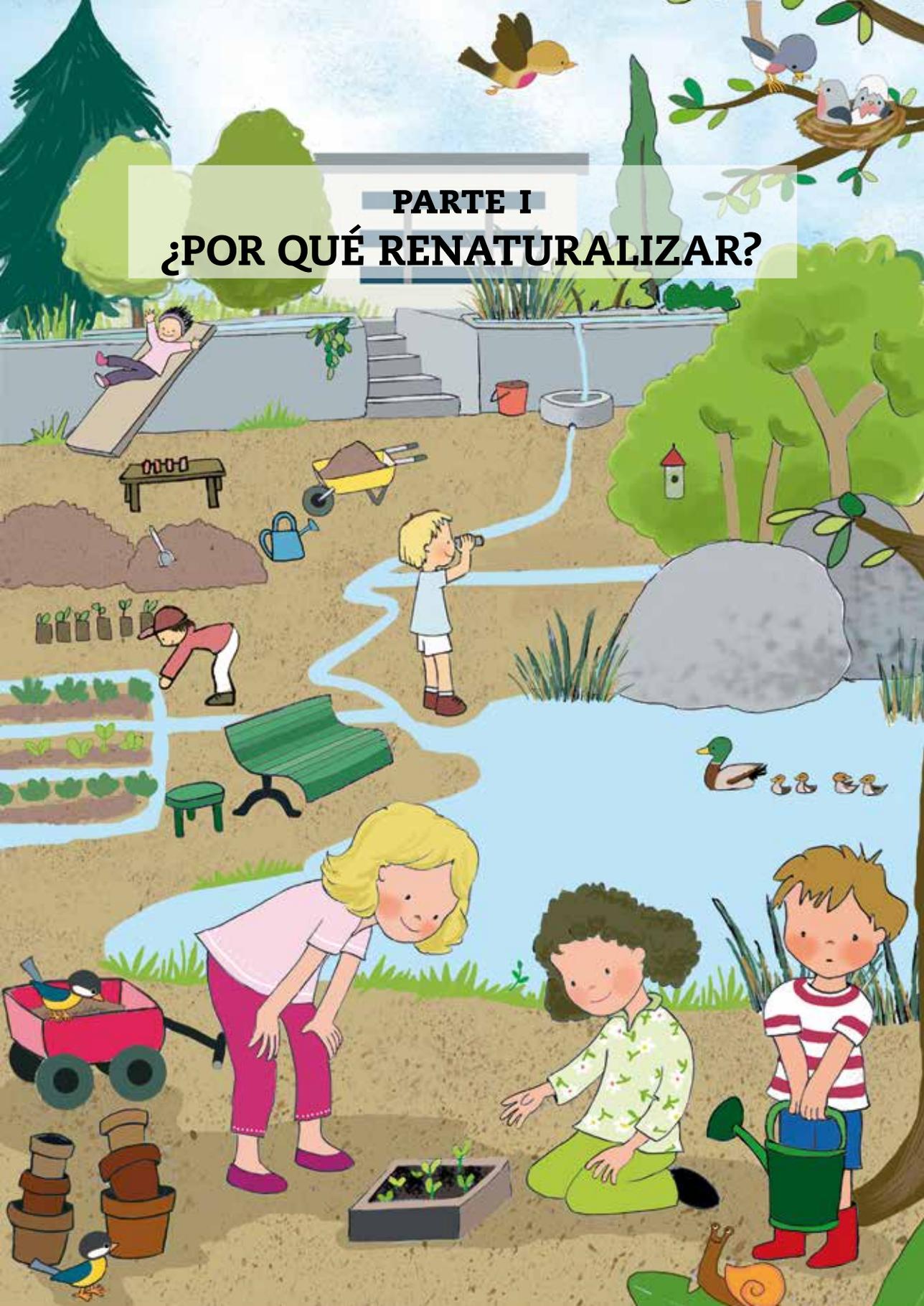
conscientes de todas las implicaciones. Su primera motivación fue simplemente seguir un instinto, escuchar su necesidad vital de humanizar el entorno y las vivencias de las criaturas. Ninguna ley, ningún programa, ninguna empresa les ha empujado... El cambio de mirada hacia los patios escolares es, sin duda, un buen ejemplo de la influencia de las minorías sobre las mayorías. El inicio de una transformación cultural que se ha visto favorecida por las investigaciones, la labor paciente de un número creciente de personas y esa necesidad de sentido que todos llevamos dentro.

Aunque como sociedad estamos aún muy lejos de recuperar la cordura, nos parece importante celebrar estos «oasis de humanidad» que emergen silenciosamente en todas partes. Y hacerlo con unas reflexiones y experiencias que, sin pretender ser emuladas ni poseer la verdad, se ofrecen generosamente, en un deseo de compartir procesos, sembrar ilusión y procurar fértiles contagios.

Nos hubiera gustado incluir muchos otros proyectos que, por una u otra razón, no han podido participar en esta ocasión. Profesionales de la talla de Carme i Pitu de El Safareig, que de manera altruista han acompañado a centenares de escuelas. Centros de referencia como El Martinet de Ripollet (Barcelona), Els Bellugets (Girona) o el Santos Samper de Almudevar (Huesca); arquitectas como Cuarto Creciente (Sevilla) y asociaciones como Ludantia (Galicia) y Txaxilipurdi (Euskadi), entre otras. Estamos seguras de que después de esta vendrán nuevas publicaciones donde, como ahora, podremos encontrarnos... y disfrutarlos.

# PARTE I

## ¿POR QUÉ RENATURALIZAR?





# 1. El patio escolar también es currículum

*Jaume Martínez Bonafé*

## **Aproximación conceptual: el currículum como práctica cultural y experiencia situada**

Es un largo debate, nunca del todo resuelto: ¿Qué es el currículum? ¿Cuáles son sus límites? En la tradición escolástica se nos dijo que el currículum lo conforman el conjunto de disciplinas escolares con las que vamos desarrollando nuestros recorridos de aprendizaje. Pero sabemos que en las escuelas nos pasan otras cosas, más allá de las asignaturas que deberemos aprobar. Vivimos acontecimientos, situaciones que también nos enseñan, que también conforman significados profundos con los que nos explicamos el mundo y lo que a nosotros nos pasa en el mundo; experiencias y significados que confieren identidad. Recuerdo, ahora ya con una mueca de amargo distanciamiento, los malos ratos que pasaba en el patio de recreo de mi escuela cuando esperaba a que uno de los dos capitanes del equipo de fútbol me eligiera para jugar. Mi aprendizaje escolar sobre las crueldades del poder no estaba solo en la arbitrariedad con que en el aula se podían repartir guantazos, estaba también en el patio y en el modo en que se aceptaba o rechazaba a quienes teníamos mayor o menor fortuna con el dominio del balón. Pero no nos adelantemos.

A efectos del desarrollo de este capítulo, entiendo el currículum como el conjunto de oportunidades de aprendizaje con que se encuentran los estudiantes en el medioambiente escolar, considerando que la articulación de esos aprendizajes implica complejos

procesos de prácticas y decisiones políticas, sociales y culturales. Por tanto, el currículum constituye un artefacto cultural de considerable importancia estratégica en la educación. Sin embargo, la mirada sobre el currículum suele ser más restrictiva y menos problematizadora.

En síntesis, en aquella tradición academicista se entiende el currículum como algo predefinido y susceptible de ser desarrollado en el aula. La estructura de las disciplinas y el libro de texto son su objetivación. Pero desde hace tiempo, diferentes especialistas en el currículum vienen mostrando, con abordajes diferentes del tema, los vínculos existentes entre currículum, poder, control y cultura. El currículum es un dispositivo estratégico en los procesos de producción y divulgación de significados sobre el mundo.

Pues si la construcción de significados y experiencias de aprendizaje no está exclusivamente en las disciplinas escolares y en el espacio y los tiempos regulados dentro el aula, el patio de la escuela, lo que en el patio pasa y cómo nos pasa puede ser pensado en términos de currículum, es decir, como práctica cultural y experiencia situada que confiere identidad y significación.

El patio de la escuela puede ser analizado como un discurso que da corporeidad, que objetiviza relaciones de poder, saberes, prescripciones morales, representaciones culturales, normas institucionales, formas de identidad... El patio de la escuela también es currículum. Pero digámoslo desde el principio: lo que pasa en el patio de la escuela puede pasar de otra manera. La experiencia cultural y el proyecto curricular de los patios es dialógico, y puede ser construido de otra manera. En los patios puede haber otro currículum.

## El patio como objeto de los estudios culturales

Recordemos las palabras de Grossberg en 2010:

La universidad organiza el conocimiento –sus objetos y las cuestiones que se pueden plantear– en disciplinas construidas a par-

tir de murallas que, como todos los académicos sabemos, hacen muy difícil, si no imposible, combinar objetos con cuestiones. Los estudios culturales están comprometidos con la interdisciplinariedad no solo referida a reunir disciplinas, sino a operar en el espacio existente entre las mismas. Después de todo, las preguntas deberían estar determinadas por el mundo en el que vivimos, y no por las disciplinas. (Grossberg, L. 2010, p. 32)

Lo que pasa en el patio de la escuela constituye un conjunto de relaciones entrelazadas definidas por alguna forma de práctica cultural. Por eso decíamos que lo que pasa en el patio podría pasar de otra manera. El currículum del patio podría ser, será otro currículum. Esta es una diferencia sustancial con el aula de la misma escuela. Los tiempos, los espacios, las relaciones y las tareas tienen allí una estructurada y precisa definición caracterizada por la separación. De tiempos, de conocimientos, de tareas, de sujetos, de los sujetos respecto a su vida cotidiana... Las murallas con las que se construye el currículum en el aula se tornan en complejidad y multiplicidad de relaciones cuando salimos al patio.

Lo que pasa en el patio de la escuela, además de una práctica cultural, es una relación de poder. Las preguntas que nos podemos plantear sobre este contexto derivan de acontecimientos, situaciones y experiencias que les pasan a las niñas y los niños y los efectos que las culturas y los poderes ejercen sobre el modo en que experimentan en ese contexto. Podríamos decir, entonces, que el patio de la escuela es un campo de batalla, un equilibrio de fuerzas y un ejercicio de posibilidades de transformación. Y si reconocemos este dinamismo, podremos decir también que el patio de la escuela es un campo pedagógico, una práctica educativa que nos enseña cómo es el mundo a partir de las experiencias vividas en el micromundo del patio. En este sentido, decimos que el patio de la escuela también es currículum.

He querido relacionar la mirada que propongo con los estudios culturales, porque esta es una propuesta teórica y metodológica que nos ayuda a explorar las formas y situaciones concretas en

que se producen los significados culturales y las identidades en ese espacio escolar –hasta hace poco tiempo, de escasa preocupación en la investigación educativa–. Doreen Massey (1998) relata la impresión que le causaba cuando era una niña viajar con el ómnibus desde el extrarradio de Mánchester y mirar por la ventanilla extensas planicies ocupadas por campos de fútbol, donde muchas personas pequeñas corrían por todos lados persiguiendo balones. A aquella niñita perpleja y pensativa le sorprendía intensamente que ese enorme trecho de la planicie hubiera sido entregado enteramente a los muchachos. Los estudios culturales facilitan el análisis del modo en que, ante una situación concreta, ante un momento efímero durante un trayecto en ómnibus, esa mirada de la niña refleja una estructuración social sobre la base, en este caso, del género; pero también desde el género es una mirada sobre las culturas y subculturas, y sobre las clases y relaciones sociales, sobre las variaciones de cultura a cultura a lo largo del tiempo. Como en el patio de la escuela, una estructuración de espacio y



lugar donde también se refleja el modo como el género se construye y se entiende en nuestras sociedades, y tiene efectos sobre ellas.

En una bien cuidada etnografía sobre el patio escolar, Anna Gil-Mascarell conversa y observa a niñas y niños de Primaria de una escuela y nos regala una historia de poder, de estereotipos de género y discriminaciones producidas y recreadas en el patio que afectan sobre todo a las niñas más pequeñas, quienes, por cierto, también aprenden a desarrollar estrategias de resistencia hacia estas discriminaciones (Gil-Mascarell y Martos-García, 2018).

Los estudios culturales modifican sustancialmente el concepto elitista de cultura, vinculándolo al dominio político y situando la mirada problematizadora en relaciones y prácticas cotidianas de la vida social que, al no pertenecer a la «alta» cultura, no constituían un campo de interés académico y de investigación social. Por otra parte, al transformar el concepto de cultura de algo estático a un proceso dinámico, móvil, cambiante, situado, encarnado en un grupo o territorio, la cultura se convierte en un campo de lucha por la construcción del significado, un campo socialmente conflictivo, porque en él se producen discursos asociados a formas de poder. En la actualidad, este campo de estudios se asocia a otros campos de estudio sobre la cultura y el poder, como los estudios feministas, postestructurales o decoloniales.

Apoyarme en los estudios culturales para pensar el patio escolar supone escapar de las tradicionales disciplinas académicas que desde la pedagogía se ocuparon –vagamente– de este espacio escolar (la organización escolar, por ejemplo) para buscar conceptos y métodos que nos permitan comprender lo que realmente pasa en ese espacio y pensar que lo que realmente pasa puede pasar de otra manera; comprender los significados que produce una forma de arquitectura institucional, las reglamentaciones, los juegos, los vocabularios no regulados, la distribución de roles, el uso de objetos, las reglas implícitas...; en fin, todo un complejo universo de prácticas culturales en las que se inscribe un forma de entendernos como sujetos y de entender cómo nos producimos como sujetos. Pero también podemos pensar que todo ese complejo universo nutrido de subculturas y relaciones de poder puede

ser pensado y transformado en otra experiencia educativa con un sentido profundamente emancipador.

## Transformar el patio, transformar la escuela, alimentar la vida

Veamos, a continuación, **un problema de matemáticas** y algo más.

La maestra sale muy enfadada de la última reunión de claustro. Ha sido imposible convencer al resto del profesorado del centro de la barbaridad ecológica –y no solo ecológica– que se ha planificado para el día final de curso. «Siempre lo hemos hecho así», se argumentaba. «Los niños se lo pasan bien», decían. «Es solo un día, y es el último día», se utilizaba como pretexto. El asunto consistía en que esa mañana se dejaba la manguera del agua abierta permanentemente y los niños y niñas jugaban a tirarse agua y mojarse, entre carreras y risas. Una actividad divertida. Aunque para más irritación de la maestra, ese día también se permitían las pistolitas de agua.

Claro que esta actividad entraba en contradicción con los proyectos de trabajo desarrollados a lo largo del curso, en los que la maestra ha intentado mostrar un mapa de conceptos, procedimientos y actitudes que enriquecieran la posibilidad de una vida sostenible y respetuosa con los finitos y ya muy maltratados recursos naturales; además, se cultivaban relaciones y prácticas no violentas. La maestra también trabaja en una escuela de un pueblecito del País Valenciano en el que, según los más mayores del lugar, cada día se avanza un poco más del predesierto al desierto total.

Ante este desolador panorama educativo, a la maestra se le ocurre un último problema de matemáticas antes de cerrar el curso. Acude con los niños y las niñas al patio y se colocan alrededor del grifo, con la manguera y provistos de una garrafa de 5 litros y un cronómetro. Colocan la manguera en la boca de la garrafa y propone que un niño abra el grifo al tiempo que una niña mide con el cronómetro los segundos que tarda en llenarse. La pregunta

es matemáticamente sencilla: ¿Cuántos litros de agua desperdiciaremos si dejamos la manguera abierta entre las 10.00 y las 13.00 horas de la mañana? El resultado es objetivo, y aquí se acaban las matemáticas. La valoración del resultado es otra cosa.

¿Qué está pensando el director cuando a través de la ventana ve a la maestra con los niños, las calculadoras, la manguera, la garrafa, los rostros de sorpresa, las expresiones que no llega a escuchar con nitidez? ¿Qué piensa cada niño y cada niña? ¿Y el resto de los colegas del claustro al ver a «la rara» hacer matemáticas al lado de un grifo? ¿Cómo habrá sido la conversación durante la cena en cada casa ante el relato de la niña? ¿Quién paga el recibo del agua? ¿Valorará el alcalde tomar cartas en el asunto según el coste electoral que conlleva?, etc.

Esto podría quedar en simple anécdota si no fuera porque es demasiado habitual la irritante contradicción entre lo que educa y lo que maleduca. Entre lo que se trabaja en un aula y lo que los niños encontrarán en la calle, en la televisión, en el escaparate del centro comercial, en los comportamientos cotidianos de las personas adultas. Seguramente, el grifo y la manguera en el patio de aquella escuela ya no formaban parte del «currículum» en la mentalidad de su profesorado. Y quizás, ese es el problema: creer que uno o una entra en el aula con su libro de texto bajo el brazo y enseña lo que toca, lo que le mandan, lo prescrito. El complejo y contradictorio mundo más allá de la página 37 del libro de Naturales no es más que «ruido» que, si se le hace caso, entorpece el aprendizaje. Y así nos va: podemos sacar un 10 en... –da igual la materia– para acabar haciéndonos mayores y permanecer insensibles y analfabetos ante lo que realmente entorpece una vida plena y una vida digna; hoy, el despilfarro de agua; esta noche, el programa sexista en la tele; mañana, la mentira del periodista, la ausencia de ética del gobernante...

Si el currículum como experiencia de subjetivación se desplaza al entorno del patio de la escuela y pensamos en ese entorno como una práctica cultural emancipadora, algunas condiciones en bucle estarán presentes: la reivindicación del sujeto y una nueva comprensión de las relaciones entre sujeto, Naturaleza y cultura.

## El patio con sujetos

El combate curricular en la escuela tiene una de las cuestiones estratégicas fundamentales en el sujeto y las relaciones entre sujeto y conocimiento. Solo en el proceso de apropiación de una política cultural que reconozca identidades y diferencias y parta de la propia experiencia y de la capacidad o competencia para reflexionar críticamente la propia experiencia, es posible una educación emancipadora (Martínez-Bonafé, 2016). A partir de este postulado, mi propuesta es pensar en el patio de la escuela como un lugar estratégico para la incorporación curricular de reconocimiento del sujeto en un sentido emancipatorio. Si el patio está exento de las regulaciones curriculares prescritas –al fin y al cabo, fue pensado como descanso o desconexión del currículum explícito o regulado–, es más fácil provocar posibilidades, acontecimientos en los que el sujeto encuentre prácticas de reconocimiento y de crecimiento autónomo. Pero esto pasa por políticas curriculares de descolonización de ese espacio sometido a culturas implícitas de negación del sujeto: homogeneización, culturas violentas, estereotipos de género, actividades prediseñadas, ignorancia o desprecio de las características ambientales y culturales del territorio, etc.

Los niños y las niñas ocupan el patio de la escuela o del instituto en unas condiciones prediseñadas que limitan sus posibilidades de experiencia, relación y reconocimiento. Partir de la condición de sujeto en el patio es dar la voz y reconocer el deseo que mueve a cada uno a buscar formas satisfactorias y no alienadas de crecimiento humano. Partir de la condición de sujeto, por tanto, es crear las condiciones democráticas en el interior de la institución escolar para que el conjunto de la comunidad educativa pueda pensar y decidir horizontal y participativamente cuál es el uso de ese espacio escolar. Y si el espacio es un texto nutrido de mensajes, una educación con sujeto es aquella que alfabetiza en la lectura crítica del mensaje y en el modo creativo y autónomo en que los cuerpos se apropian del espacio/texto y construyen desde su propia caligrafía.

## Patio y procomún

Cuando saltamos desde el aula, el patio ya está allí y lo que en él gestionamos queda cuando nos marchamos. La cultura producida en las relaciones que allí se construye, así como el modo en que en ese entorno gestionamos bienes naturales o culturales (desde el agua, el suelo o el juego de canicas) pertenecen a todas las personas y no pertenecen a nadie. Por tanto, el cuidado de esos bienes nos alerta tanto sobre lo que desaparece (bajo el cemento, por ejemplo) como lo que se valora y mantiene (los agujeros en el suelo para el juego de canicas, el bocadillo sin pesticidas ni transgénicos, el huerto, por ejemplo). El patio es un bien común que debe perdurar en el tiempo y no tiene que ser colonizado por culturas, relaciones, normas o prescripciones institucionales que dependen de poderes e intereses ajenos a la vida que allí crece. Al fin y al cabo, es el lugar en el que se respira, se descansa al sol o a la sombra del árbol, se bebe el agua de la fuente o se juega. El patio es el lugar de los relatos espontáneos, de las canciones populares, de los juegos que cambian como cambian las estaciones, de las reglas no escritas que nos ponen de acuerdo; es el lugar de bienes comunes, universales, sostenibles para el disfrute común de nuestras generaciones de hoy y futuras.

Pero ese bien común deberá ser sostenido por la comunidad, deberá ser pensado, diseñado, vivido por las niñas y los niños que lo habitan; no puede ser vaciado de esa posibilidad pública y democrática, de esa posibilidad educativa.

## El patio, «experimento» para una nueva gramática de la institución escolar

Una advertencia es necesaria: Se habla aquí del currículum del patio, pero este no debe pensarse separado del currículum en las aulas. El proyecto de la escuela es un proyecto unitario; sin embargo, la escuela como institución vive una profunda crisis que no es ajena a la crisis sistémica de la sociedad: injusticia, desigualdad,

pérdida del sentido radical de la democracia, desprecio de identidades culturales y todo el conjunto de agresiones alrededor de la tierra y los limitados recursos naturales. Toda una agenda de cuestiones urgentes para un programa curricular emancipador.

La escuela necesita una nueva gramática de inclusión social que facilite la formación de «rebeldes competentes» (De Sousa Santos, 2019). La puesta en marcha de esta nueva gramática escolar busca sus espacios y tiempos estratégicos. En una época de «innovaciones» vaciadas de contenido sobre el sentido profundamente emancipador de la educación, el patio puede ser el momento de ensayo creativo de experiencias verdaderamente transformadoras. En este sentido, el patio de la escuela también puede formar parte de un currículum con potencial emancipador. Ello supone una nueva relación con el conocimiento, que ya no puede quedar encerrado en los espacios y los tiempos del aula. De alguna manera, el patio puede ser la ventana por la que asomar el currículum al diálogo con los saberes dispersos y las intensas experiencias vividas que compartimos en la ciudad.

## Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2019). *Justicia entre saberes*. Madrid: Morata.
- Gil-Masarell, A. y Martos-García, D. (2018). Un dia al pati d'una escola: una història de poder i estereotips de gènere. *Temps d'Educació*, 54, 127-141.
- Grossberg, L. (2010). Entrevista. En: Cornut-Gentille D'Arcy, C. (ed.). *Lawrence Grossberg. Estudios culturales: teoría, política y práctica*. Valencia: Letra Capital.
- Martínez Bonafé, J. (2016). Apuntes alrededor de la idea del sujeto político y la educación pública. En: *Altre modernità/Otras modernidades* (pp. 41-51). Università Studi di Milano.
- Massey, D. (1998). «Espacio, lugar y género» *Debate Feminista*, 17, 39-46. (Tomado de *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press, 1994).

# Índice

<b>Infancia, Tierra y educación</b> .....	9
---	---

## PARTE I

### ¿POR QUÉ RENATURALIZAR?

<b>1. El patio escolar también es currículum</b> .....	15
Aproximación conceptual: el currículum como práctica cultural y experiencia situada .....	15
El patio como objeto de los estudios culturales .....	16
Transformar el patio, transformar la escuela, alimentar la vida .....	20
El patio con sujetos .....	22
Patio y procomún .....	23
El patio, «experimento» para una nueva gramática de la institución escolar .....	23
Bibliografía .....	24
<b>2. Cómo afecta el tipo de patio al juego y a las relaciones entre iguales</b> .....	25
Patios tradicionales o con más opciones lúdicas .....	26
Interacción con la Naturaleza .....	27
Discusiones y conflictos .....	28
Por qué los parques y patios deberían convertirse en espacios naturales .....	29
Qué debería tener un espacio exterior para ser un espacio educativo .....	32
Ha llegado la hora de la transformación .....	32
Bibliografía .....	34

<b>3. Cuidar la vida en el planeta</b> . . . . .	37
Amor y miedo. . . . .	39
El déficit de Naturaleza . . . . .	42
Espacios biofóbicos . . . . .	46
Ecología y aprendizaje. . . . .	48
Bibliografía. . . . .	50
<b>4. Arquitecturas sistémicas y biocéntricas</b> . . . . .	51
Arquitecturas sistémicas y biocéntricas . . . . .	51
Respuesta sistémica ante el cambio climático. . . . .	54
Entornos construidos biocéntricos . . . . .	56
Bibliografía. . . . .	58
<b>5. De la pradera al bosque. Restaurar los ecosistemas</b> . . . . .	59
La paciencia, la mejor herramienta . . . . .	60
Sembrar una pradera: plantar el herbazal . . . . .	61
Los arbustos levantan el bosque . . . . .	65
Árboles para otras vidas . . . . .	67
Y después de los árboles, ¿qué? . . . . .	68
Para saber más . . . . .	69
<b>6. La fauna como herramienta de seducción ambiental.</b>	
<b>Aprender a convivir con las otras especies</b> . . . . .	71
Unos lances preciosos que han marcado mi vida . . . . .	71
La seducción ambiental . . . . .	74
La fauna da vida al paisaje. . . . .	75
Cómo atraer y conservar la fauna en las escuelas . . . . .	76
Vuestro imprescindible papel . . . . .	79

PARTE II

**EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN**

<b>1. Un proceso comunitario</b> . . . . .	83
Contexto y antecedentes . . . . .	83
Proyecto de patio: puesta en marcha e intervención . . . . .	84
El patio como espacio educativo . . . . .	86
El patio como lugar de encuentro para la comunidad . . . . .	88

<b>2. Recreando: una planta sembrada y cuidada por la comunidad de Cortegana</b> . . . . .	95
De quién partió la idea . . . . .	95
Objetivos . . . . .	96
Primeros pasos . . . . .	98
Cambios y dificultades . . . . .	99
Apoyos recibidos . . . . .	101
Valoración del impacto . . . . .	101
Los beneficios que se obtienen . . . . .	102
En qué punto del proceso estamos ahora mismo . . . . .	104
<b>3. Otra mirada a los espacios educativos</b> . . . . .	105
El principio del camino . . . . .	105
Materializando sueños . . . . .	108
Desde el otro lado de la ventana . . . . .	112
<b>4. Entre piedras: del monocultivo a la biodiversidad</b> . . . . .	115
Una actuación holística . . . . .	115
Del producto estándar a las múltiples voces . . . . .	118
Del patio construido al jardín en movimiento . . . . .	118
Del modelo carcelario a la necesidad de lo orgánico . . . . .	119
Del espacio domesticado a la nostalgia de lo salvaje . . . . .	122
De la inquietud final a los beneficios de la incertidumbre . . . . .	123
<b>5. El patio que queremos. Un proceso de transformación vivo</b> . . . . .	125
Estructura organizativa . . . . .	127
Fases del proyecto . . . . .	128
Participación . . . . .	131
Valoración final . . . . .	134
Bibliografía . . . . .	135
<b>6. Aprender del entorno</b> . . . . .	137
Inicio del proceso en Educación Infantil . . . . .	137
Desarrollo del proceso en Educación Primaria . . . . .	140
Un proceso de cambio en continua evolución . . . . .	144

<b>7. Un patio diverso y rico en vivencias</b> .....	147
<b>8. El jardín de mi colegio, un nuevo espacio para ser y estar</b> .....	155
<b>9. Transformando el patio, creando tribu</b> .....	167
Ejes vertebradores de nuestro proyecto. ....	168
Campaña de promoción y presentación del proyecto .....	170
Manos a la obra: recursos personales, materiales y económicos. ....	172
¿Qué beneficios nos ha aportado? .....	174
Nuestro nuevo reto .....	175
<b>10. Una perspectiva biocéntrica</b> .....	177
<b>Epílogo</b> .....	185