

Alba Amilburu Martínez  
Maidier Pérez de Villarreal  
(coords.)

# Del patio a la ciudad

Transformar los espacios  
en entornos inclusivos y de  
bienestar





# Del patio a la ciudad

Transformar los espacios en entornos  
inclusivos y de bienestar



Alba Amilburu Martínez  
Maidier Pérez de Villarreal  
(coords.)

# Del patio a la ciudad

Transformar los espacios en entornos  
inclusivos y de bienestar

Colección Horizontes Universidad

Título: *Del patio a la ciudad. Transformar los espacios en entornos inclusivos y de bienestar*

Primera edición: mayo de 2026

© Alba Amilburu Martínez, Mainer Pérez de Villarreal (coords.)

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

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/  
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las  
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-343-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

# Sumario

Introducción .....	9
ALBA AMILBURU MARTÍNEZ	
1. Los ejes del cambio. Espacio, juego y educación como experiencias de transformación .....	17
PAOLO SCOTTON	
2. ¿Cómo influye positivamente el medioambiente en nuestra salud? Perspectivas filosóficas, psicológicas y evolutivas en contraste. ....	41
LAURA MENATTI	
3. La influencia de la naturaleza en la creatividad infantil. .	79
ANNA GIRBAU I FERRÉS	
4. Hacia una ecología del espacio exterior escolar. Entre cambios y paradojas .....	107
ALFREDO HOYUELOS; CLARA ESLAVA	
5. Decálogo para patios de escuelas rurales. Un estudio exploratorio en la Comunidad Foral de Navarra .....	149
MARÍA DOLORES JURADO JIMÉNEZ	
6. La ciudad como espacio educativo: juego e inclusión como claves para la transformación .....	183
LAURA CARMONA RUIZ; M. <sup>a</sup> ÁNGELES OLIVARES GARCÍA; ELENA GONZÁLEZ ALFAYA; ROSARIO MÉRIDA SERRANO	

7. Patios de recreo renovados: estudio de caso sobre la actividad física y distribución del alumnado desde una perspectiva de género . . . . .	205
ALBA AMILBURU MARTÍNEZ; MARÍA DOLORES JURADO JIMÉNEZ; MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL	
Sobre las coordinadoras. . . . .	237

# Introducción

ALBA AMILBURU MARTÍNEZ

La innovación educativa va más allá del uso de la tecnología o la mejora de las prácticas docentes; también conlleva repensar el papel del espacio en la experiencia educativa. Esto implica transformar los entornos donde se desarrolla la experiencia educativa para mejorar nuestra relación con el espacio, promover el aprendizaje, cuidar el bienestar y responder de manera más concreta a las necesidades de las niñas y niños. Hoy, los espacios educativos evolucionan para dar respuesta a otras formas de aprender, relacionarse, convivir, y se estudian para entender cuáles son esas necesidades reales del alumnado. Se convierten en escenarios que buscan impulsar también el desarrollo físico y el bienestar emocional de quienes los ocupan.

En los últimos años, los patios escolares han suscitado un interés creciente tanto en el ámbito de la investigación educativa como en el de la gestión y planificación por parte de la Administración. Tradicionalmente relegados a un segundo plano, estos espacios no han sido suficientemente valorados por su potencial educativo ni por su capacidad para contribuir al desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, la creciente preocupación por la inclusión, la coeducación, la atención a las necesidades individuales del alumnado y el enfoque en la personalización del proceso formativo han puesto de relieve la importancia de todos los espacios escolares, incluido el patio de recreo.

Desde una perspectiva externa, las transformaciones en los espacios escolares pueden parecer meramente estéticas; sin embar-

go, tienen un impacto significativo en las dinámicas del alumnado, cuyas implicaciones resulta fundamental analizar y comprender. Numerosos estudios han demostrado que el recreo, más allá de ser un simple momento de pausa, cumple una función esencial en el desarrollo de los estudiantes (Murray et al., 2013; Pellegrini, 2005).

En primer lugar, se trata de un tiempo y un espacio idóneo para el juego –habitualmente no pautado ni dirigido– que permite a niños y niñas disfrutar en un entorno al aire libre, lo cual es especialmente valioso tras largas horas en el aula.

Además, es un espacio de movimiento, actividad física, interacción, comunicación y socialización.

Si aspiramos a una educación integral, no podemos ignorar lo que sucede en el patio más allá de su supervisión funcional o de la prevención de conflictos. El juego y la actividad física durante el recreo no solo ofrecen un descanso de las rutinas académicas, sino que también favorecen el desarrollo motor, cognitivo, emocional y social del alumnado.

En este sentido, el patio puede ser tanto una fuente de bienestar como un escenario donde también se manifiestan desigualdades, malestar y formas de exclusión. Como han señalado autores como Tonucci (2004) y Subirats y Tomé (2010) el espacio no es neutral: transmite modelos de relación y poder y reproduce desigualdades de género. Este renovado interés por repensar los entornos de aprendizaje y juego –y, en algunos casos, la necesidad de dar respuesta a conflictos recurrentes asociados con el uso del balón– ha impulsado nuevos proyectos de transformación de los patios escolares. Muchos de estos proyectos no solo buscan atender las necesidades de todo el alumnado, sino también asegurar que el proceso de cambio sea participativo e incluya las voces de los diferentes integrantes de la comunidad educativa para asegurar una verdadera inclusión.

De hecho, actualmente existen diversas tendencias y enfoques que sirven de referencia para la transformación de estos espacios. Entre las más destacadas se encuentran la creación de espacios, entre ellos los patios, inclusivos, accesibles y equitativos; la naturalización del entorno escolar, y la concepción del patio u otros espacios como una prolongación del aula. No obstante, es importante recordar que cada centro educativo parte de realidades distintas, por lo que estas transformaciones deben responder

a un análisis contextualizado de las necesidades específicas de su comunidad educativa. El primer enfoque promueve la construcción de patios inclusivos y coeducativos con el objetivo de revertir dinámicas habituales como la ocupación dominante del espacio central por parte de los niños o la tendencia hacia una actividad más sedentaria por parte de las niñas. Para fomentar la inclusión, así como una distribución del alumnado más equilibrada, se propone diversificar el patio mediante zonas diferenciadas que ofrezcan múltiples posibilidades de juego, movimiento y descanso, favoreciendo así una participación más equitativa.

El segundo enfoque apuesta por la reintroducción de elementos naturales en el patio escolar. La presencia de zonas verdes y materiales orgánicos y naturales no solo enriquece la experiencia sensorial y lúdica del alumnado, sino que también, de acuerdo con algunos estudios (Periañez et al., 2024; Lucas y Dymont, 2010), contribuye a una distribución más equitativa de los usos del espacio, estimula la conciencia ambiental y favorece la transición hacia modelos escolares más sostenibles. En algunos casos, esta estrategia persigue, además, la adaptación a las condiciones climáticas locales. Esta transformación puede implicar rediseñar los espacios educativos de ocio o bien favorecer la integración del entorno mediante la apertura de los espacios interiores, conectándolos con el exterior. Esto puede lograrse mediante la apertura de los espacios interiores hacia el patio o las zonas externas del centro o mediante la vinculación del recinto escolar con su contexto urbano o natural, fomentando una relación fluida entre el interior y el entorno que lo rodea. Un ejemplo reciente es el del CEIP Navas de Tolosa, en Madrid, que participa en el proyecto europeo Life PACT.

En el marco de esta iniciativa, el centro eliminó los muros que delimitaban el recinto escolar y los sustituyó por un vallado ligero con el objetivo de abrir el patio hacia el parque colindante. Además del nuevo diseño físico, se incorporó un cambio en el uso del espacio: al alumnado se le permitió acceder al parque colindante durante el recreo. Esta intervención favoreció su integración con el entorno, ayudando así a combatir las altas temperaturas en los meses más cercanos al verano y aprovechando los espacios más frescos y con más sombra que ofrecía el parque.

En esta línea, se encuentra a su vez la tendencia a repensar los patios y espacios exteriores como una extensión del aula. Esta perspectiva busca enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje aprovechando el potencial del entorno cercano. Una de las estrategias consiste en abrir los límites del aula al patio y otra en vincular los espacios urbanos con el aprendizaje, ampliando los límites tradicionales del aula y fomentando una interacción activa con el entorno cotidiano del alumnado.

En la práctica, estos enfoques no se aplican de forma aislada. Más bien, funcionan como marcos de referencia flexibles que pueden combinarse para responder a los objetivos de transformación definidos por cada centro o red de centros educativos en función de sus prioridades, necesidades e intereses.

Sin embargo, a pesar de su creciente implantación en contextos escolares y del interés que han suscitado –especialmente desde 2010–, aún persiste una limitada producción académica que aborde la investigación de los patios escolares desde una perspectiva interdisciplinar, integrando miradas procedentes de la educación, la filosofía, la arquitectura y la psicología.

Este libro se propone explorar las transformaciones recientes de los espacios orientadas a construir entornos inclusivos que fomenten la convivencia y el bienestar de quienes los habitan. Tiene como objetivo comprender la relación entre el diseño de los espacios escolares –en particular, el patio– y las dinámicas de interacción entre iguales. O, dicho de otro modo, pretende examinar cómo el diseño de los patios incide en la actividad cotidiana del alumnado y cómo puede convertirse en un motor de transformación educativa eliminando las desigualdades de género y favoreciendo la inclusión.

Esta obra reúne diversos estudios realizados por investigadores de distintas universidades –como la Universidad Pública de Navarra, la Universidad de Vic-Universitat Central de Catalunya, la Universidad de Barcelona, la Universidad Europea de Madrid, la Universidad de Córdoba y la Universidad Paris 1 Panthéon-Sorbonne– en el ámbito educativo y en el del bienestar, abarcando las etapas de educación infantil y primaria. Estas investigaciones se enmarcan en los proyectos de investigación «PJUPNA2024-11699. Evaluación de la incidencia de los patios escolares renovados en la actividad física del alumnado según el género», financiado por la Universidad Pública de Navarra y

«PID2021-128835NB-I00. NORMABioMed» financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Los tres primeros capítulos del libro abordan el marco teórico que conforma la investigación desarrollada. El primero expone los fundamentos conceptuales y un breve recorrido histórico sobre la evolución y el interés por transformar tanto los ámbitos educativos como los espacios escolares. A continuación, el segundo capítulo analiza la relación entre la salud y el entorno, mientras que el tercero se centra en la conexión entre naturaleza, aprendizaje y creatividad detallando los beneficios del contacto con la naturaleza durante la infancia.

Los capítulos restantes se centran en estudios empíricos y experiencias prácticas que conectan con ese marco teórico y ofrecen ejemplos concretos de cómo se lleva a cabo en la práctica dicha transformación.

En el primer capítulo, titulado «Los ejes del cambio. Espacio, juego y educación como experiencias de transformación», Paolo Scotton realiza un análisis histórico y conceptual del significado y la interrelación de tres nociones clave en la reflexión y la práctica pedagógica: formación, juego y espacio. En este análisis, el autor parte de una situación paradójica asociada a la nueva concepción de *educación transformadora*. Para abordar dicha tensión, examina los orígenes histórico-conceptuales del ideal de formación, la importancia del juego en los procesos educativos y el papel del espacio escolar en el desarrollo formativo que da sentido a la educación, destacando su carácter intrínsecamente transformador.

En el segundo capítulo, desde un enfoque más amplio que trasciende los límites del centro escolar, que lleva como título «¿Cómo influye positivamente el medioambiente en nuestra salud? Perspectivas filosóficas, psicológicas y evolutivas en contraste», Laura Menatti analiza la evolución histórica de la relación entre salud y entorno, junto con las diversas formas de conceptualizar el entorno y medio ambiente, resaltando los beneficios que aporta el contacto con los espacios verdes para la salud. Asimismo, la autora destaca la importancia de un enfoque global e interdisciplinario para el estudio de los efectos salutogénicos y patogénicos de los espacios, integrando aportes de la filosofía, la psicología y teorías evolutivas recientes, como la eco-evo-devo y la construcción de nichos.

En una línea similar, el capítulo «La influencia de la naturaleza en la creatividad infantil» de Anna Girbau analiza los beneficios del contacto con la naturaleza en los niños y niñas y, más específicamente, cómo ese contacto frecuente con entornos naturales estimula su creatividad y bienestar emocional. La autora destaca que el juego autónomo al aire libre, en entornos naturales, potencia el pensamiento divergente, la resolución de problemas y la imaginación. Además de reducir el estrés y mejorar la atención y la regulación emocional gracias a la restauración atencional, Anna señala que el acompañamiento adulto consciente en estos entornos potencia en los niños y niñas experiencias sensoriales, expresiones simbólicas y autonomía.

El capítulo posterior, titulado «Hacia una ecología del espacio exterior escolar. Entre cambios y paradojas», está escrito por Alfredo Hoyuelos y Clara Eslava. En él desarrollan una propuesta de transformación de los espacios exteriores escolares que reflexiona sobre la situación pasada y presente de los patios, y proyecta un horizonte más respetuoso con la naturaleza, recuperando y poniendo en valor su riqueza, así como su carácter salvaje e indomable. Al mismo tiempo, busca responder a las necesidades e intereses de quienes habitan esos espacios, especialmente niñas y niños. Esta propuesta se fundamenta en una concepción que integra la transdisciplinariedad y la ecología, trasciende las fronteras entre lo exterior y lo interior al desdibujarlas y se nutre de los conocimientos adquiridos a partir de las experiencias acumuladas en los últimos años, fruto de los procesos de renovación realizados en varios patios escolares de Pamplona y su comarca.

María Dolores Jurado Jiménez, en su capítulo «Decálogo para patios de escuelas rurales. Un estudio exploratorio en la Comunidad Foral de Navarra», realiza un análisis, desde un enfoque metodológico mixto, sobre la percepción del profesorado de las escuelas rurales en relación con los patios inclusivos. Los resultados evidencian un consenso entre el profesorado en cuanto a los beneficios y la importancia de los patios inclusivos. Sin embargo, también ponen de manifiesto la falta de formación específica para su adecuada implementación. Aunque la mayoría del profesorado encuestado percibe el patio escolar de su centro como un espacio inclusivo, destaca la necesidad de contar con más recursos y con una mayor implicación por parte de la Administración pública. A partir de estos resultados, la autora propone un

decálogo que puede servir como guía para la toma de decisiones en el diseño y uso de estos espacios escolares.

En el siguiente capítulo, titulado «La ciudad como espacio educativo: juego e inclusión como claves para la transformación», las autoras Laura Carmona Ruiz, M.<sup>a</sup> Ángeles Olivares García, Elena González Alfaya y Rosario Mérida Serrano presentan el proyecto educativo MECOI, en donde proponen convertir los territorios urbanos como el río Guadalquivir y la Mezquita de Córdoba en espacios educativos. Esto significa extender el aula hacia el ámbito más urbano, activando el entorno más cercano del estudiante como un recurso de aprendizaje. No se trata solo de modificar el diseño físico de los espacios, como se ve en los capítulos anteriores, sino de transformar los usos que les damos y la manera en que la infancia se relaciona con ellos. Implica hacer partícipes a los niños y niñas permitiéndoles habitar y resignificar esos espacios vivos. Abrir la ciudad al contexto educativo también supone adaptarla a las necesidades, intereses y formas de aprendizaje de la infancia, reconociéndola como sujeto activo en la construcción de su entorno.

En el último capítulo, titulado «Patios de recreo renovados: estudio de caso sobre la actividad física y distribución del alumnado desde una perspectiva de género» y elaborado por Alba Amilburu, María Dolores Jurado Jiménez y Mainer Pérez de Villarreal, se evalúa la incidencia del diseño renovado de un patio en la distribución y actividad física de niñas y niños. Los resultados evidencian diferencias significativas tanto en la distribución del alumnado por zonas como en los niveles de actividad física según el género. Mientras los niños mostraron una mayor proporción de actividad vigorosa, las niñas presentaron niveles más altos de sedentarismo. No obstante, en ambos sexos predominó la actividad sedentaria. Asimismo, las áreas con mayor ocupación coincidieron con aquellas que concentraron los niveles más elevados de actividad vigorosa y sedentaria, respectivamente. Un hallazgo adicional de interés señala que las zonas verdes –aunque visualmente más atractivas y, en teoría, más inclusivas según la literatura reciente– pueden dificultar el acceso y la participación de estudiantes con movilidad reducida, especialmente en condiciones meteorológicas adversas.

En definitiva, los capítulos que componen este libro reflexionan acerca del papel que juegan los espacios, principalmente los

espacios escolares exteriores, desde el punto de vista educativo y del bienestar. Analizan su valor y cómo su configuración, en el diseño y la organización de actividades, repercute en las dinámicas que se generan y consolidan en ellos, en las formas de habitarlos y en las relaciones que se construyen. También exploran cómo las transformaciones de estos espacios pueden enriquecer su significado, redefinir y ampliar el horizonte de posibilidades y responder a las necesidades y anhelos de las niñas, niños y personas adultas. Leer este libro invita a mirar los espacios educativos con otros ojos, a reconocer su potencial transformador y a inspirar prácticas que promuevan entornos más humanos, creativos y sostenibles para las infancias.

## Bibliografía

- COUNCIL ON SCHOOL HEALTH, Murray, R., Ramstetter, C., Devore, C., Allison, M., Ancona, R., Barnett, S., Gunther, R., Holmes, B. W., Lamont, J., Minier, M., Okamoto, J., Wheeler, L., y Young, T. (2013). The Crucial Role of Recess in School. *Pediatrics*, 131(1), 183-188. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Lucas, A. J., y Dymont, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education 3-13*, 38(2), 177-189. <https://eric.ed.gov/?id=EJ886762>
- Pellegrini, A. D., y Bohn, C. M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Research*, 34, 13-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013>
- Periañez, J., Continente, X., Sanz-Mas, M., Drou-Roget, G., Espelt, A., Cortés, E., y López, M. J. (2024). Evaluación piloto del programa «Transformem els patis» en escuelas primarias de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 38, 102429. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2024.102429>
- Subirats, M., y Tomé, A. (2010) *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Graó.

# Los ejes del cambio. Espacio, juego y educación como experiencias de transformación

PAOLO SCOTTON  
Universitat de Barcelona

## Resumen

El presente capítulo explora la dimensión transformadora de la educación. Para ello, se desarrolla un análisis histórico-conceptual del significado e interrelación de tres palabras clave en la reflexión y la práctica pedagógica: formación, juego y espacio. Si formar no significa solo transmitir conocimientos, sino generar experiencias capaces de modificar la manera en la que habitamos el mundo, también resulta importante entender cómo el juego contribuye a plasmar el tiempo y el espacio educativo. En este sentido, el juego se manifiesta como una práctica de libertad y creatividad, capaz de renovar los vínculos y resignificar los espacios de aprendizaje. Tomando en cuenta diferentes aportaciones filosóficas y pedagógicas a partir del concepto de *bildung*, se analiza cómo el espacio escolar puede convertirse en un agente formativo activo. Consecuentemente, el capítulo invita a pensar la educación como un proceso integral, donde formarse, jugar y habitar se funden en una misma experiencia de transformación humana, social y cultural.

**Palabras clave:** educación, juego, espacio, *bildung*

## Abstract

This chapter explores the transformative dimension of education. To this end, it develops a historical-conceptual analysis of the meaning and interrelation of three key words in pedagogical reflection and practice: training, play, and space. If training does not only mean transmitting knowledge but also generating experiences capable of modifying the way we inhabit the world, it is also important to understand how play contributes to shaping educational time and space. In this sense, play manifests itself as a practice of freedom and creativity, capable of renewing bonds and re-signifying learning spaces. Con-

sidering different philosophical and pedagogical contributions based on the concept of Bildung, it analyses how the school space can become an active formative agent. Consequently, the chapter invites us to think of education as an integral process, where learning, playing, and inhabiting merge into a single experience of human, social, and cultural transformation.

**Keywords:** education, play, space, Bildung

## 1. Introducción

La tendencia que marca la jerga pedagógica de la última década hace cada vez más énfasis en la urgencia de pensar los elementos fundamentales de una pedagogía transformadora (Yacek, 2021) y, consecuentemente, de fomentar un aprendizaje transformador (Taylor y Cranton, 2012; Paul, 2014) para hacer frente a los desafíos planetarios que caracterizan nuestro tiempo. Dentro de este marco, la educación se concibe como un proceso dinámico, orientado tanto al desarrollo de la persona como a la transformación social (Andreotti, 2021). Esta tendencia y emergencia de nuevas palabras clave en el debate pedagógico se refleja, de forma directa y creciente, en el diseño y, también, en la sucesiva implementación de nuevas políticas sociales y educativas, tanto a escala global como nacional (UNESCO, 2022), que ponen en el centro el lema de la necesidad de una transformación educativa. Como es bien sabido, el punto 4.7 de la Agenda 2030 de la UNESCO menciona explícitamente este concepto de transformación, y en su documento programático acerca de objetivos y definición de la educación para el desarrollo sostenible afirma con contundencia que:

*La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un proceso de aprendizaje permanente y una parte integral de la educación de calidad que mejora las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales y conductuales del aprendizaje. Se trata de una educación integral y transformadora que abarca los contenidos y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el propio entorno de aprendizaje. Se reconoce que la EDS posibilita de manera decisiva la consecución de todos los ODS y logra su propósito transformando la sociedad. (UNESCO, 2020)*

En el contexto actual, asistimos a la progresiva instauración de este paradigma conceptual de la transformación, a partir del cual se insiste en la necesidad de sentar las bases, teóricas y didácticas, para fomentar en las clases un aprendizaje transformador (*transformative learning*) (Formenti y Dirckx, 2014). A este respecto, cabe destacar el carácter multifactorial de este concepto, que no abarca tan solo elementos cognitivos relacionados con la experiencia de la persona que aprende, sino que engloba también aspectos emocionales, relacionales y, en un sentido más amplio, sociales:

Learning is conceptualized not only as the acquisition of knowledge but also the transformation of existing knowledge structures; and these transformations are not merely cognitive, but involve transformations of the learner's personality, feelings, and relationships to others. (Laros et al., 2017, p. X)<sup>1</sup>

A su vez, las teorías del aprendizaje transformador funcionan como aglutinadoras de corrientes y marcos institucionales de políticas educativas que responden a los desafíos del presente planteando diferentes reformismos sociales (Torres, 2013), más o menos innovadores, radicales o, incluso, utópicos (Murga-Menoyo, 2021).

En el presente marco, y dentro de este planteamiento programático de cara al futuro, cabe destacar la polisemia de este concepto de educación que abarca, al menos, tres aspectos fundamentales estrechamente vinculados entre ellos.

Por una parte, la dimensión relacionada con los cambios que la educación contribuye a dinamizar en el sujeto educando, por lo que se considera significativo un aprendizaje capaz de modificar la persona que se involucra en dicho proceso. En segundo lugar, la necesidad de educar para el cambio y la transformación social, tanto en un sentido de adaptación a los cambios como de fomento de los mismos. Finalmente, una dimensión relevante de esta conceptualización de educación transformadora indica la

1. El aprendizaje no solo se conceptualiza como la adquisición de conocimiento, sino también como la transformación de las estructuras de conocimiento existentes; y estas transformaciones no son meramente cognitivas, sino que implican también transformaciones de la personalidad del estudiante, de sus sentimientos y de sus relaciones con los demás.

necesidad de una transformación de la misma educación no solo respecto a las metodologías de enseñanza, sino también en relación con sus propias motivaciones y finalidades, así como con respecto a su estructura organizativa. La educación, se dice, debe transformarse. Y esto, principalmente, «para abordar los nuevos riesgos y oportunidades que plantean las tecnologías emergentes para el desarrollo sostenible» (UNESCO, 2020).

Este llamado a un hondo proceso de cambio implica, sin distinción, a todos los niveles de enseñanza, desde la educación preescolar hasta la educación universitaria. En este sentido, como subraya la reciente Ley de Ordenación del Sistema Universitaria (LOSU),

para la universidad española, esto significa que «llega ahora el momento en que ha de volver a demostrar su fuerza adaptándose y acompañando las transformaciones y retos sociales, culturales, tecnológicos, medioambientales, científicos e institucionales que «caracterizan el cambio de época que atravesamos», para así «adecuarse a lo que se le demanda en el siglo XXI» (LOSU, 2023).

## 2. La educación como transformación. Un breve recorrido histórico-conceptual

Sin embargo, esta creciente presión a favor de una radical transformación de la educación en sus diferentes dimensiones –metodología, contenido, finalidades, organización y ordenación institucional– tal vez tenga un indeseado, pero no irrelevante, efecto secundario. Es decir, puede contribuir a hacernos olvidar que hablar de *educación*, adjetivándola, añadiéndole la palabra *transformadora*, más que a manifestar un anhelo de innovación o cambio, da lugar a una redundante tautología.

Pues todo proceso educativo, en cuanto que proceso, camino, tiene su razón de ser y su finalidad última en la voluntad de modelar personalidades y colectividades moviéndose hacia el terreno de lo que aún no existe, de una ideación dinámica que aboga por un cambio. Se trata de una tensión constante en cada proceso formativo que se dirige hacia la adquisición, generalmente proyectada en las futuras generaciones, de las condiciones de posibi-

lidad que permitan no solo la comprensión y conservación del *status quo* presente, sino también la construcción de un mundo diferente respecto al actual. Este segundo aspecto revela la existencia de un constante deseo proyectivo y prospectivo que caracteriza el proceso educativo y su institucionalización en una disputa sin cesar entre apropiación de la cultura y su modificación.

Esto se puede apreciar claramente en el propio ideal de formación que ha ido marcando la evolución de la pedagogía moderna, al menos desde el neohumanismo alemán, y que todavía resuena en el actual debate pedagógico. Pues la reflexión acerca del fenómeno educativo que ha caracterizado la historia de la filosofía europea durante la edad moderna y contemporánea ha tenido siempre bien clara esta constante tensión futuriza de la educación, es decir, el hecho de ser un proceso que apunta incansablemente hacia una meta aún por alcanzar dando lugar a un proceso de transformación, personal y colectivo (Scotton, 2023).

En este sentido, es emblemático que el ideal formativo por antonomasia, representado por la filosofía alemana de la *bildung*, contenga dentro de sí la referencia a una imagen (*bild*), que –mientras que en el caso de la tradición mística medieval pretendía ser la representación divina de la humanidad perfecta, la cual, individual y colectivamente, cada cual hubiera debido esforzarse en alcanzar a partir del esfuerzo continuo– a partir de la modernidad secularizada se proyecta en el terreno de la total inmanencia, de la realización de nuestra mejor versión (Rius Santamaría, 2010).

Como es bien sabido, *bild* indica originariamente la representación del lugar de la absoluta trascendencia y perfección: la forma de la divinidad que es modelo de la humanidad según el cuento bíblico del *Génesis* (Gen 1, 27). Se trata de una representación que opera no solo como ideal en el plano intelectual, sino también como principio de acción, ya que constituye el modelo de perfección al cual la humanidad aspira. El hecho de que el ser humano se vaya plasmando de acuerdo con la adecuación a este modelo de perfección es, al mismo tiempo, una dicha y una condena. Pues el destino que le caracteriza y que marca su existencia *ab origine* necesita de su participación activa para poder realizarse concretamente. Cada persona en particular, y la humanidad en general, tiene que avanzar por la vía del perfeccionamiento, progresar en el camino de la autorrealización. De lo contrario, el

destino, tanto individual como colectivo, por paradójico que esto parezca, no se cumplirá. El filósofo Heinz Heimsoeth, en su comentario al concepto de *bestimmung* (destino) de Fichte, sintetiza de forma muy clara esta tensión paradójica:

Mi individualidad no está determinada por un sistema del mundo que existe en sí mismo, en cuyos contextos de condiciones y efectos me encontraría colocado (¡entonces sería una cosa, no un yo libre!), sino por la tarea originalmente inherente a mi voluntad, que, de hecho, también es, por decirlo así, algo *dado* para mí, ¡pero que primero debo realizar y cumplir! No soy un ser acabado, sino aquello en lo que me convierto, un devenir hacia mi tarea, un acto especial de acción. (Heimsoeth, 1923, p. 136)

La existencia de este deber-ser que caracteriza la vida humana constituye una tensión que apunta constantemente hacia un más allá respecto a lo existente tal y como es. La existencia no es mera presencia, es un camino que es siempre un camino de aprendizaje. Es devenir, búsqueda de una forma de vida mejor respecto a la que se tiene. La imagen (*bild*) que se pretende alcanzar es una referencia externa al individuo. Sin embargo, se internaliza en el momento en el que, para devenir una persona formada (*gebildet*), es necesario emprender activa y personalmente un proceso de cambio que dura toda la vida: la formación (*bildung*).

El concepto de *bildung* tiene una trayectoria secular, con diferentes ramificaciones geográficas, diferentes connotaciones éticas, estéticas, políticas y ontológicas (Gennari, 1995; Siljander et al., 2012; Horlacher, 2015). Sin embargo, también presenta algunos caracteres comunes. Como recuerda Reinhart Koselleck, desde el punto de vista conceptual, la *bildung* posee tres rasgos fundamentales: a) la pretensión de constituir una aprensión del mundo individualmente vivenciada; b) la dimensión comunitaria de esta experiencia, y c) la relación circular que conecta la cultura comunitaria con la reflexión personal. Así, la *bildung* «no es un estado, sino que se refiere a un comportamiento activo y define ámbitos de vida social» (Koselleck, 2012, p. 53).

Lo que permite este movimiento dinámico, y por tanto esta posibilidad de cambio, es la libertad de la que goza el ser humano. Una libertad condicionada, limitada por el entorno y las circunstancias, por el espacio físico y mental, marcada por el desti-

no que atrae y al mismo tiempo repele, y que por esta misma razón el ser humano plasma sin cesar de acuerdo con la imagen de perfección que va concibiendo, a nivel personal y como parte de una generación históricamente situada. Gracias a este movimiento, la tensión hacia el cambio –posibilitada por la libertad condicionada que caracteriza la vida de cada cual, su *conatus vital*– se convierte en acción, y tal esfuerzo de actualización produce constantemente un nuevo estado de cosas, una nueva realidad. Es así como el ser humano va concibiendo y construyendo a lo largo de la historia nuevos mundos, nuevas ocupaciones y nuevos espacios, en los que se va, siempre provisionalmente, ubicando.

Con el neohumanismo alemán del siglo XVIII, un siglo caracterizado por el rompedor desarrollo de la Ilustración, la existencia se convierte en un proyecto que realizar ya no en un tiempo eterno, sino en el tiempo histórico; y esta línea, que antes parecía marcada sin falta por un destino fijo, asignado, se convierte, en virtud de esta nueva cosmovisión, en un camino plegado de *clinamina*, de encrucijadas, que imponen a cada cual la continua toma de decisiones responsables. La vida ya no está encerrada únicamente en lo que es, sino que pone sin cesar al ser humano delante de lo que no es y puede ser, y que será solo si actúa para que así sea. Así, utilizando una feliz expresión de Johann Gottfried Herder, se puede afirmar que la realidad en la que habitamos no es otra cosa que «un laberinto de fantasías humanas» (Herder, 1959, p. 233).

En su *Filosofía de la historia* (1774), Herder recorre este desarrollo «de las fuerzas y aspiraciones humanas» (Herder, 1950, p. 48) desde las civilizaciones orientales hasta su tiempo, trazando el camino del género humano «cargando con su propio destino». En su teodicea, el desarrollo histórico de las diferentes cosmovisiones sigue una cadena providencial en la que cada anillo da lugar a un mundo feliz, con sus deseos y aspiraciones de progreso, en un constante camino de transformación. Mientras la razón ilustrada de los *philosophes* se presenta a sí misma como el fin de la historia –el punto más elevado del progreso humano a través del dominio técnico del mundo–, Herder recuerda que la humanidad siempre tiene delante de sí un camino aún por recorrer:

Todo, hasta los inventos, las alegrías, las penas, el destino y el azar tiende a elevarnos por encima de ese tosco materialismo de épocas

pasadas, a desacostumbrarnos y a llevarnos a una abstracción superior en el pensar, querer, vivir y obrar. (Herder, 1950, p. 132).

Profundizando, años más tarde, en las mismas cuestiones, en sus *Ideas para la historia de la filosofía de la humanidad* (1784), Herder radicalizará ulteriormente su tesis y hará del género humano tanto el fin de este camino como el responsable de su cumplimiento. Según Herder, «no somos todavía hombres», y es a través de la *bildung* que «nos estamos haciendo hombres a diario» (Herder, 1959, p. 264). Al analizar la historia del género humano, descubrimos así que nuestro destino depende enteramente de nuestro saber actuar de forma transformadora. Esta asunción de responsabilidad abre el camino a la utopía del constante perfeccionamiento, a la tensión hacia el cumplimiento del destino de la humanidad. La interpretación de Herder de la ya mencionada narración del *Génesis* es, en este sentido, el resumen más eficaz de este nuevo paradigma:

Cuando hubo creado la tierra y los seres privados de razón, formó al hombre y le dijo: «¡Sé tú mi imagen (*Bild*), un dios en la tierra: reina y gobierna! Lo que puedas producir de noble y excelente de tu naturaleza, prodúcelo; no puedo asistirte con milagros porque he puesto tu destino humano en tus manos de hombre; pero te auxiliarán todas mis sagradas y eternas leyes naturales». (Herder, 1959, p. 494)

En las décadas sucesivas, desde la modernidad pedagógica, el concepto de *bildung*, conservando su vínculo con la trascendencia, pasará por un cada vez más marcado proceso de secularización que dirigirá esta escatología en dirección de una proyección no hacia la alteridad absoluta de la divinidad, sino hacia la auto-superación personal y social.

Así, en su breve tratado dedicado a la formación del género humano, Gotthold Ephraim Lessing no solo equiparará el papel desempeñado por la educación en el individuo a la función que tiene la revelación divina para el género humano, sino que llegará a afirmar que «La revelación no le da al género humano nada que no pueda alcanzar también la inteligencia humana librada a sí misma» (Lessing, 1982, p. 574). La humanidad es parte de un proyecto pedagógico en el que camina por medio de su inteligencia, en un continuo proceso de *bildung*, de transformación. Es

así como esta tensión hacia la perfección que lograr a través de un proceso formativo de cambio y transformación, tan presente en el pensamiento pedagógico del neohumanismo alemán, llevará, en esos mismos años, a un científico como Johann Friedrich Blumenbach a hablar de la existencia de un *bildungstrieb*, un *nisus formativus* inherente a los seres vivos, entendido como un principio evolutivo básico capaz de describir el impulso de mejora constante que constituye el motor y la motivación auto-poietica de cada cual (Blumenbach, 1781). Un concepto que estará en la base de las sucesivas teorías evolucionistas del siglo XIX y que repercutirá en nuestra concepción de la vida como constante deseo de progreso y mejora.

Sin embargo, la *bildung* no solo es un principio orientador con respecto a la vida personal de cada cual, sino que también implica una dirección que seguir para toda una comunidad que se identifica con una instancia de reforma y cambio. La persona educanda es evidentemente la protagonista de este proceso formativo. Sin ella no podría producirse la actualización de ninguna idea, de ninguna representación e imaginación. Gracias a esta concientización podrá tomar distancia respecto a la realidad dada y, en virtud de esta disconformidad, conseguirá proyectarse en una dimensión más allá de lo actualmente existente.

La *bildung* es, por tanto, y en primer lugar, una autoformación, un cultivo del yo que aspira a ser plenamente quien tiene que ser en una íntima vinculación del yo individual con el concepto prototípico de *humanitas*, que va cambiando en momentos y lugares diferentes a lo largo de la historia.

Pero esta estrecha vinculación de la vida íntima de cada cual, con un principio objetivo externo que constituye el marco de la autoformación, es uno de los indicios de la duplicidad intrínseca al concepto de educación. Evidentemente, el yo puede llegar a ser plenamente lo que es solo en la medida en la que se orienta hacia la realización del tipo ideal de humanidad que cada época histórica va dibujando en el tiempo. Y esto implica, a su vez, que la relación entre la formación individual y la conformación de la imaginación de la realidad colectiva vaya mucho más allá del aspecto intelectual. Esto es así porque la modificación de la vida de la mente –en su más o menos estrecha resonancia con el ideal de humanidad forjado en el pasado y siempre actualizado al presente en una dirección futuriza– tiende al mismo tiempo hacia

una modificación de la vida práctica y, con ella, del espacio exterior que va plasmando.

Pues la vida siempre se desarrolla dentro de una circunstancia externa, existe dentro del mundo. Es significativo, en relación con este aspecto, que, al compendiar el pensamiento pedagógico de Goethe en una frase, Lorenzo Luzuriaga elija la siguiente sentencia del pensador alemán:

Pensar y obrar, obrar y pensar, es la suma de toda sabiduría, en todo tiempo reconocida, en todo tiempo practicada, pero no por todos advertida. Una y otra cosa han de alternar eternamente en la vida, como la inspiración y la espiración; debían ser inseparables como la pregunta y la respuesta. (Luzuriaga, 1911, p. 197)

Por esta razón, el individuo *gebildet*, en su camino de formación y transformación, siempre busca aliados, amigos, para conformar un mundo adecuado a su voluntad, para cambiar el orden de la realidad existente. Se convierte, por decirlo así, en un «partisano» del pensamiento y de la acción que intenta contribuir a plasmar una nueva realidad colectiva en un dinamismo del devenir que se opone al estatismo del ser a través de un trabajo de colaboración con las demás personas.

En una lógica de horizontalidad, la cual parte del sujeto que se trasciende a sí mismo, la autoformación viene a ser una tarea de educación en común, ya que solo compartiendo el mismo recorrido de comprensión se puede producir un cambio en la forma de vida colectiva. Cabe recordar a este respecto que, desde sus orígenes, el pensar se concibió a sí mismo como un pensar en común, un *sumphilosophiein* (Berti, 2010); es decir, como una experiencia comunitaria que considera imprescindible obrar en dirección de la construcción de un tiempo y espacio compartido entre los que participan en la tarea del pensar. Y donde el aspecto lúdico también tiene un papel clave para la buena consecución de este proceso transformador.

Por estas razones, es posible afirmar que la historia de la *bildung* camina en paralelo a la historia de los diferentes reformismos y de las más diversas aventuras políticas que se desarrollan como experiencias de vida en común por parte de diferentes grupos humanos asociados a partir de una misma cosmovisión y orientadas hacia la consecución de una nueva realidad social.

En el contexto contemporáneo, cabe tener presente esta larga tradición propia del pensamiento pedagógico, la cual pervive también dentro del actual paradigma transformador. Pues una mayor conciencia de la sustancial unión entre educación y cambio, propio del ideal formativo de *bildung*, permite entender mejor actuales conceptos muy populares como son el *human development and flourishing approach* (Di Bari, 2020) y el modelo del *transformative learning*. Esta comprensión nos permite afirmar que siempre hay que buscar una relación armónica entre las tres dimensiones básicas de este continuo camino de formación: la personal, la social y la institucional.

### 3. El juego como proceso transformador

La educación es un proceso, como se ha visto, intrínsecamente transformador y que, a través de la transmisión, apropiación y producción de la cultura, produce cambios radicales en sujetos y colectividades en relación con todas las dimensiones antes mencionadas.

A partir de esta premisa, es posible ahondar en la comprensión de las razones por las que el juego tiene un papel fundamental en el proceso educativo. Como hábilmente fue demostrado por Johan Huizinga, en su clásico y celeberrimo ensayo originariamente escrito a finales de los años 30 del siglo pasado, *Homo Ludens* (2018), la cultura humana brota del juego y se desarrolla, a través del juego, en forma lúdica. Es útil notar un interesante paralelismo entre el concepto de juego elaborado por Huizinga y el concepto de educación como transformación (*bildung*) trazado en el apartado anterior. Afirma Huizinga que:

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. ... El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad. De cualquier modo que sea, el juego es para el hombre adulto una función que puede abandonar en cualquier momento. Algo superfluo. Solo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él experimentamos. En cualquier momento puede suspenderse o cesar por completo el juego. No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho me-

nos de un deber moral. No es una tarea. Se juega en tiempo de ocio. (Huizinga, 2018, p. 24)

El paralelismo tiene que ver con el carácter libre –una libertad, sin embargo, necesaria, en cuanto vivida como urgencia vital–, tanto del juego como del proceso de formación y autoformación, que viene a caracterizar una educación que se concibe como intrínsecamente transformadora. No solo en relación con el acto educativo *per se*, sino también en relación con su proceso de institucionalización. Pues como nos recuerda con claridad y precisión Jorge Larrosa (2019), las escuelas han sido pensadas y siguen existiendo principalmente con la finalidad de transmitir, de mano de personas «sabias», lo que se considera meritorio de ser aprendido, lo que tiene un particular valor para las jóvenes generaciones. Con este propósito se fueron creando, a lo largo de la historia, espacios y tiempos *ad hoc*, separados respecto a la ajetreada cotidianidad que caracteriza nuestro día a día, en los que se puede realizar este paso generacional de la «sabiduría».

Las escuelas se consideran lugares que buscan fomentar la concentración y la atención de las personas discentes, con el fin de que asimilen y se hagan herederas de ese bagaje de conocimiento que las generaciones anteriores han ido construyendo. De esta voluntad surgen las aulas, con estos propósitos y objetivos, es decir, con el propósito de convertirlas en lugares de atención y concentración, de encuentros generacionales, separados respecto a las plazas y los mercados.

Por tanto, la escuela, como institución en que se realiza la educación es, primeramente, algo que posibilita tener un tiempo despreocupado y libre de las tareas cotidianas. Un tiempo ocioso que libremente se elige y que libera de una vida atareada. Lo mismo que, según Huizinga, pasa con el juego. La educación transformadora, como el juego, rehúye por tanto de todo tipo de reduccionismo utilitarista y deja entrever una pulsión de búsqueda de sentido que, partiendo de una inquietud vital, pretende encontrar en el mundo cultural una experiencia de seguridad y alegría.

Una interesante crítica a la reducción de la educación a una actividad utilitaria, orientada exclusivamente a la satisfacción de necesidades prácticas, se encuentra en algunos de los escritos del filósofo español José Ortega y Gasset. Contemporáneo de Hui-

zinga y del movimiento de las escuelas nuevas y activas que, a comienzo del siglo XX, contribuirá a la valorización del juego, del movimiento, del descubrimiento lúdico en el proceso formativo, Ortega y Gasset afirmaba que:

La actividad originaria y primera de la vida es siempre espontánea, lujosa, de intención superflua, es libre expansión de una energía preexistente. No consiste en salir al paso de una necesidad, no es un movimiento forzado o tropismo, sino, más bien, la liberal ocurrencia, el imprevisible apetito. (Ortega y Gasset, 2004, II, p. 707)

De aquí, de este aspecto lujoso, deportivo, lúdico que caracteriza la existencia humana, Ortega y Gasset hace derivar la creación de los más grandes productos culturales en nombre de un esfuerzo, una atención, una tenacidad aparentemente inútil y, sin embargo, realmente totalizantes en la experiencia del jugador por el cual lo más necesario es lo superfluo.

Una discípula ilustre de Ortega y Gasset, alumna del filósofo español durante su etapa como estudiante en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid, fue la madre de la pedagogía social en España: María de Maeztu y Whitney. Durante uno de sus viajes en el extranjero, en Alemania, becada por la Junta para Ampliación de Estudios, en ocasión de una inesperada visita a una exposición de la fábrica de juguetes Glaser, esta joven maestra vasca reflexiona sobre el papel del juego para la educación transformadora de los niños, y lo hace en términos extremadamente actuales, uniendo con claridad las tres dimensiones de la transformación antes identificadas: la individual, la social y la institucional. Esto porque el juego es, en primer lugar, aquella actividad en la que se produce un cambio en el niño que, jugando, crea y desarrolla su mundo interior a partir de una completa libertad creadora:

La vida toda gira en torno a una ilusión. Los hombres, eternos niños, se resisten a envejecer e inventan su juguete que varía con los años... Pero entre todos triunfa el juguete por antonomasia, el de niño, porque tiene el raro poder de producir en el espíritu una alegría que, a diferencia de otros placeres que agotan y desgastan, remueve y agita el espíritu impulsándolo a nuevas creaciones. ... El juguete es solo el motivo, la ocasión que se brinda al niño para que

realice sus iniciativas creadoras, materia sobre la cual su fantasía dará forma a todos los ensueños del mundo fabricado a su capricho. Prefiere el juguete a la realidad misma; sobre esta no puede penetrar todavía, no la entiende. Para él, la naturaleza es un misterio, el mundo una interrogación perpetua. Libre aquel, en cambio, actúa su ingenio, labora su habilidad, lo analiza, lo descompone, lo examina, para convertirlo al fin en servidor humilde de sus caprichos. En *su* realidad, porque es la única que entiende, que domina y que posee. (Maeztu, 1913, p. 56)

Al mismo tiempo, el juego es también una actividad de creación de la realidad social, ya que instaure normas y está en la base de la construcción de comunidades humanas que comparten valores, finalidades, objetivos, etc. Por esta razón, el juego es motor de la construcción y transformación social.

Mediante el juego, el maestro introduce a su discípulo en el mundo de las relaciones sociales, le da el sentido de la independencia y desenvuelve en él la conciencia de que su individualidad solo existe como una unidad en el conjunto total humano: el individuo es el átomo social; el hombre existe solo en función de la comunidad. (Maeztu 1913, p. 57)

El juego, por tanto, es un elemento formativo y transformativo de las personas y de las colectividades, y por esta razón es tan importante tanto su posibilidad como su imposibilidad. Pues el derecho al juego representa un principio básico de justicia relacionado con la redistribución de las oportunidades básicas de vivir una vida digna. No es un caso que la filósofa contemporánea Martha Nussbaum (2012) incluya el juego entre las diez capacidades centrales y básicas –es decir, mínimas y esenciales– que deberían ser garantizadas a todo ser humano. Se trata, según Nussbaum, de «poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas» (Nussbaum, 2012, p. 55).

El hecho de que el juego se niegue o sea imposibilitado, sobre todo en edad infantil, pero también en edad adulta, es por tanto una injusticia profunda que merma la dignidad humana. En este sentido, una educación transformadora del entorno social, tal y como está planteada incluso por los organismos internacionales actuales, debe necesariamente preocuparse por garantizar las

condiciones que permiten a todas y a todos, sin distinción, participar de esta actividad. Un deber que, de forma sumamente actual, evocan las palabras de la propia María de Maeztu:

Pero queda siempre un grupo de niños a los que no alcanzan las migajas del festín. Es el grupo eterno, el de siempre, es de los niños pobres abandonados a su dolor, víctimas y responsables de todas las miserias humanas. ¡Niños sin juguetes! ¡Puede darse algo más anómalo y más triste! Almas que apenas despiertan a la vida, esta les niega su primera ilusión. Los hombres, templado su corazón en las luchas sociales, no advierten, en su mayoría, el dolor de esas escenas tristes que estos días se desarrollan junto a nosotros y cuya visión trágica deja un recuerdo imborrable ... Nada sé. Pero entre tanto, laboremos todos para que, por lo menos una vez al año, no haya un niño a nuestro alrededor que, en el día de los Reyes, encuentre vacíos sus zapatos, quebrado el mundo de sus esperanzas. (Maeztu, 1913, pp. 59-60)

Principio antropológico fundamental, el juego está, por tanto, sobre la base del desarrollo de la personalidad individual, desempeña un papel clave en la socialización, así como en el acercamiento al mundo de la cultura. Además, su efectiva posibilidad es una cuestión de justicia social que, para su consecución, implica una radical transformación de la realidad institucional.

#### 4. El espacio como horizonte de posibilidad

Así como el tiempo es una dimensión esencial de la actividad lúdica, el espacio también lo es. A partir de los ya mencionados estudios de Huizinga, sabemos que el juego da lugar a normas que tienen vigencia no solo dentro de un determinado arco temporal, sino también en un determinado lugar. En este sentido, la propia escuela se caracteriza por ser un tiempo-espacio diseñado para que tenga lugar una actividad ociosa y sin aparente finalidad práctica, como, en principio, debería ser el estudio y el aprendizaje. Es por tanto necesario pensar el espacio como parte esencial del juego y del aprendizaje. Entonces, si comprendemos que una determinada espacialidad posibilita determinadas acciones, comprobaremos que al modificar ese espacio será posi-

ble delimitar o ampliar los confines de la capacidad de actuar de las personas, tanto en términos personales como colectivos.

Son extremadamente interesantes, para ahondar en estas cuestiones, las observaciones del filósofo alemán Friedrich Otto Bollnow (1903-1991). En su libro más relevante, *Hombre y Espacio*, escrito a mitad del siglo pasado, Bollnow intentó comprender la existencia humana en su lucha con las limitaciones concretas del espacio en el que se mueve y vive. En el centro de sus preocupaciones filosóficas y pedagógicas, de una forma que resulta extremadamente sugerente para repensar la relación con la educación transformadora y el juego, encontramos el espacio, entendido como medio y lugar en el que se desarrolla la vida humana. El espacio, como el juego, es, por una parte, una «posibilidad de despliegue» para el ser humano y, por otra, un momento de «resistencia» al mundo exterior (Bollnow, 2014, p. 34). En cada caso, la dimensión espacial, como la temporal, es connatural a nuestra existencia en continua transformación:

El hombre no se encuentra en el espacio como, por ejemplo, un objeto en una caja; ni tampoco se relaciona con el espacio como si existiese primero algo así como un sujeto sin espacio que posteriormente entrase en relación con este, sino que la vida consiste originariamente en esta relación con el espacio y no puede ser desligada de él ni de modo ideal. (Bollnow, 2014, p. 37)

A lo largo de su libro, Bollnow encontrará en el concepto de «horizonte» un interesante nudo conceptual para explicar la tensión paradójica que caracteriza la existencia humana proyectada, por una parte, hacia la adaptación al entorno y, por otra, hacia su transformación. Lo que caracteriza nuestra relación constante con la circunstancia como límite y posibilidad. Un límite que el juego, en gran medida, contribuye a redefinir o, por lo menos, a poner en discusión reestructurándolo. Escribe Bollnow:

El horizonte no es algo que se pueda encontrar independientemente del hombre. No es un objeto en el mundo. Es *irreal*. Pero no por ello es algo que solo exista en la mente humana como algo simplemente imaginado, sino que pertenece necesariamente al mundo. Todas las cosas que el hombre encuentra en el espacio tiene que encontrárselas en el marco de un horizonte. Un mundo sin hori-

zonte es imposible. ... El hombre solo vive dentro de un horizonte y no puede sustraerse jamás a esta ligación que le traba ... Ningún hombre puede sustraerse al encadenamiento de un horizonte, es decir, a la vinculación a un círculo visual siempre limitado por estar formado alrededor de un determinado punto de vista. (Bollnow, 2014, p. 102)

Llevamos dentro de nosotros el espacio, en el sentido que actuamos en él a partir de nosotros mismos, contribuimos a su creación y despliegue, y, al mismo tiempo, su preordenación nos permite o impide tomar una dirección u otra, una decisión u otra. Es por esta razón que, afirma Bollnow (2014, p. 55), «colocar y poner en orden son formas de organización de la esfera vital humana».

Como es bien sabido, el psicólogo norteamericano James Jerome Gibson será quien, sucesivamente, en su famoso libro *The Ecological Approach to Visual Perception* (Gibson, 1979), difundirá el concepto de *affordances* para referirse a esta relación con el espacio y el entorno, entendido como aquello que, por su disposición, orden y relación con los seres vivos, les ofrece o impide la oportunidad de llevar a cabo determinadas acciones y tomar determinadas decisiones.

La noción de *affordance* representa uno de los conceptos clave para comprender cómo los objetos, el espacio que encontramos en nuestro hábitat, influyen en nuestra capacidad de movimiento, acción, hábitos y cognición. Para Gibson, la noción de *affordance* indica una posibilidad de acción dada por la relación entre el sujeto y su entorno a partir de sus propiedades físicas.

Estas propiedades condicionan la interacción que cada persona establece con los objetos o sus partes y que le sugerirían determinados usos. Por ejemplo, cuando un niño ve un espacio cubierto de hierba, la suavidad de esta le invita a sentarse o moverse en ese espacio, de modo que el césped no es solo una extensión con una determinada longitud y con una determinada cantidad de briznas de hierba, sino que se percibe como un lugar cómodo sobre el que caminar o correr o sentarse. En este sentido, si la acción es, ante todo, una forma de movimiento o, al menos, implica una forma de movimiento, el

hecho de que la conformación del mundo, donde encontramos troncos de madera en los que podemos sentarnos, libros

que podemos abrir y leer, fuentes de agua de las que podemos beber etc., ya puede configurar una forma determinada de acción. La observación del mundo y su exploración causan, evidentemente, un aumento de nuestra capacidad de reflexión sobre la manera en que podemos hacer uso de esos recursos, estimulan nuestro sentido de participación en las acciones que llevamos a cabo. Sin embargo, estas, a su vez, siempre son invitadas o sugeridas por las *affordances* que nos rodean.

Una vez más, entonces, al considerar la naturaleza del proceso formativo, es necesario subrayar que al hablar de *transformación del espacio* hay que entender esta expresión bajo una pluralidad de sentidos (Khan et al., 2023). En particular, podemos entender esta transformación de la forma más obvia, es decir, como la acción de acondicionar el espacio exterior para adaptarlo a las necesidades de las personas que interactúan con ello, tanto individual como colectivamente. Es el caso, por ejemplo, de la modificación del espacio para adaptarlo a unas determinadas normas de juego. Al mismo tiempo, sin embargo, esta *transformación del espacio* debe entenderse como aquella fuerza, profundamente educadora, que ese mismo espacio ejerce sobre las personas, ya que a partir del propio espacio se crean las condiciones para repensar el horizonte de posibilidades de las acciones humanas. El espacio transforma las posibilidades de interacción en ello tanto en relación con las acciones directas e inmediatas, así como con respecto a las mediadas por la imaginación, la creatividad y la fantasía. Es por esto que es posible, por tanto, hablar de una transformación formadora operada por parte del espacio.

En este sentido, resulta importante entender esta relación dinámica entre yo y espacio no a partir de una mera lógica binaria, sino como una experiencia educativa situada en la que la realidad cambia en virtud de una continua interacción. Es decir, una experiencia que tiene, por lo menos, tres dimensiones, ya que al hablar de espacio vivenciado el foco de la atención no está ni en el sujeto ni en lo que está a su alrededor, sino en la relación que se instaura y se recrea continuamente entre estos dos términos para redefinir el horizonte que va cambiando a cada movimiento. Este horizonte engloba en sí diferentes sujetos y objetos que, a partir de la convivencia en el mismo espacio, pueden llegar a dar nuevo sentido a la realidad exterior e interior a partir de la vivificación y resignificación de los lugares que habitan y recrean.

Este proceso implica una toma de conciencia de los límites y las condiciones de posibilidad de superación de esas mismas *affordances* que se ofrecen o se impiden en un primer momento.

En este sentido, la interrelación con el espacio, entendido como horizonte de posibilidad en continua mutación y coconstrucción por parte de los actores que en ello se educan, invita a reflexionar, desde un punto de vista pedagógico, sobre qué dinámicas de concienciación, individual y colectiva, resultan más interesantes para permitir la manifestación de las posibilidades de interacción evidentes, vislumbradas o negadas, y, a partir de esta toma de conciencia, consentir la acción proactiva de las personas educandas en dirección hacia una transformación de ese mismo horizonte de posibilidad. De aquí que el juego, con su carácter ocioso y aparentemente inútil, sea tal vez la actividad más apropiada para dar pie a este complejo proceso de deconstrucción y reconstrucción del entorno vivenciado, rompiendo con la lógica de la aparente inmutabilidad de nuestro entorno físico que solo el uso y la costumbre nos hacen percibir como una realidad fija e intocable.

## 5. Conclusiones

El recorrido histórico y conceptual desarrollado en estas páginas ha tenido la finalidad de aclarar el sentido de tres palabras claves del vocabulario pedagógico (formación, juego y espacio), girando alrededor de un mismo eje, es decir, el eje de la transformación, del cambio.

En primer lugar, la comprensión de que la educación, en su sentido más profundo y originario, es en sí misma un proceso intrínsecamente transformador y que añadirle el adjetivo «transformadora» constituye, en cierto modo, una tautología, ha permitido entender que la esencia misma del hecho educativo es la transformación, que formar implica siempre cambiar, trascender lo dado, abrir horizontes. Y esto no solo en el plano de la subjetividad, sino también de la colectividad y de la realidad institucional. A partir de la comprensión de la herencia conceptual que caracteriza el ideal de formación (*bildung*), desde su formulación originaria hasta las reinterpretaciones contemporáneas, se ha puesto, así, de relieve que educar es orientar el devenir humano

hacia una imagen que, aunque inalcanzable en su totalidad, actúa como fuerza motriz del desarrollo personal, social y cultural. Entonces, el paradigma contemporáneo de la *educación transformadora*, promovido por la UNESCO y reflejado en las políticas educativas nacionales y globales actuales, resulta ser una actualización de esta tradición secular que es necesario conocer para poder operar de forma consciente y bien orientada en el terreno de la intervención escolar.

Consecuentemente, transformar, desde un punto de vista educativo y escolar, implica no solo adaptar métodos y estructuras. En otras palabras, no debe entenderse como un mero proceso de innovación o modernización, sino como una acción integral que involucra la subjetividad, la comunidad y las condiciones materiales del aprendizaje y que pone constantemente sobre la mesa la cuestión de las finalidades de la intervención pedagógica que se propone.

En este sentido, es posible interrogarse acerca del porqué, para qué y cómo de una transformación que pasa también por repensar la relación educativa respecto al espacio en el que se desarrolla. Transformar la educación significa también transformar los lugares donde esta ocurre, ya que los espacios escolares no son neutros, sino que expresan y reproducen determinadas posibilidades de aprendizaje y de vivencia de las relaciones interpersonales, sociales y culturales.

Una educación transformadora requiere, por tanto, poner en acto aquellas medidas que permiten ir en dirección de la coconstrucción de espacios flexibles y participativos capaces de favorecer autonomía, colaboración y creatividad. Por estas razones, es necesario concebir el espacio educativo como un espacio vivido que se produce y se resignifica constantemente a través de las prácticas que lo habitan. De aquí la importancia de una pedagogía que reconozca el valor formativo del ambiente desde las primeras etapas formativas; la disposición del aula, el uso del patio, la apertura al barrio, la presencia de la naturaleza o de la tecnología, etc. pueden ser parte esencial de la experiencia educativa transformadora.

El juego, en este escenario, tiene un papel fundamental. No solo como práctica lúdica, sino como modo de estar en el mundo que reconfigura la relación entre las personas y el espacio. Jugar es experimentar, imaginar y crear; es transformar cualquier

entorno en un posible escenario de aprendizaje. El juego permite liberar el espacio escolar de su función puramente instrumental y contribuye a devolverle su dimensión simbólica, afectiva y comunitaria. El juego forma porque transforma: convierte el espacio en un lugar de descubrimiento compartido, es experiencia viva que transforma simultáneamente al individuo y a la colectividad. Una educación transformadora, y orientada a promover la ciudadanía y la justicia global, no puede existir sin garantizar el espacio creativo del juego, del ocio creativo.

En suma, transformar la educación implica actuar simultáneamente en tres niveles inseparables entre ellos y que incluyen, respectivamente, la formación del sujeto, las relaciones de convivencia intersubjetivas y la configuración del espacio donde esas relaciones se desarrollan y tiene lugar la experiencia transformadora. Solo si, en su proceso de transformación, la escuela es capaz de pensar estas tres dimensiones como una unidad, podrá realmente convertirse en lo que pretende ser: un agente promotor del cambio personal, social y cultural.

## Bibliografía

- Andreotti, V. (2021). The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse. *Ethics and Education*, 16(2), 143-158. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896632>
- Berti, E. (2010). *Sumphilosophiein: la vita nell'accademia di Platone*. Laterza.
- Blumenbach, J. F. (1781). *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Dieterich.
- Bollnow, O. F. (2014). *Hombre y Espacio*. Carro de heno.
- Di Bari, C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(19), 223-243.
- Formenti, L. y Dirckx, J. (Coor.) (2014). Re-framing transformative learning: A North American/European dialogue. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 123-196.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung: formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. La Scuola.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press.

- Heimsoeth, H. (1923). *Fichte*. Verlag Ernst Reinhardt.
- Herder, J. G. (1950). *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. Nova.
- Herder, J. G. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Losada.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Octaedro.
- Huizinga, J. (2018). *Homo ludens*. Alianza.
- Khan, M., McGeown, S., Christie, B. y Bell, S. (2023), How can place support pedagogy? Application of the concept of cognitive affordances in research and design of outdoor learning environments. *Landscape Research*, 49(3), 1-20.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Laros, A., Fuhr, T. y Taylor, E. W. (Coor.), 2017. *Transformative education meets Bildung. An International Exchange*. Sense Publishing.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Candaya.
- Laurie P. (2014), *Transformative Experience*. Oxford University Press.
- Lessing, G. E. (1982). *La educación del género humano*. En G.E. Lessing, *Escritos filosóficos y teológicos*. Editora Nacional.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70. de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Luzuriaga, L. (1911). *Sobre Educación*. Daniel Jorro.
- Maeztu, M. (1913). Desde Alemania. Los juguetes. *Estudio*, 1(1), 55-60.
- Murga-Menoyo, M. A. (2021) La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107-128.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (2004). El origen deportivo del Estado. En J. Ortega y Gasset, *Obras Completas*, vol. II (pp. 704-719). Taurus.
- Paul, L. A., (2014). *Transformative Experience*. Oxford University Press.
- Rius Santamaría, C. (2010). El pensamiento de la Bildung: de la mística medieval a Philipp Otto Runge. *Convivium*, 23, 49-72.
- Scotton, P. (2023). *Bildung, educació i utopía. El lloc de la utopia en la filosofia de la Bildung*. Enoanda.
- Siljander, P., Kivela, A. y Sutinen, A. (2012). *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Sense Publishers.

- Taylor, E. W. y Cranton, P. (2012), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass.
- Torres, C. A. (2013). Transformative Social Justice Learning as a New Lifelong Learning Paradigm. En *Political Sociology of Adult Education. International Issues in adult Education* (pp. 77-81). Sense Publishers.
- UNESCO (2020). *Educación para el desarrollo sostenible*.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.
- Yacek, D. (2021). *The Transformative Classroom: Philosophical Foundations and Practical Applications* (1st ed.). Routledge.



# ¿Cómo influye positivamente el medioambiente en nuestra salud?

## Perspectivas filosóficas, psicológicas y evolutivas en contraste

LAURA MENATTI

Instituto de Historia y Filosofía de las Ciencias y las Técnicas (IHPST),  
Universidad Paris 1 Panthéon-Sorbonne, París, Francia

### Resumen

En las ciencias modernas, la salud y el medioambiente han sido conceptualizados y analizados como dos ámbitos diferentes, con metodologías y repercusiones prácticas distintas. Mientras que la salud y el bienestar constituyen los principales objetivos de la medicina y la psicología, el medioambiente ha sido estudiado por la ecología, la sostenibilidad y las ciencias biológicas, principalmente, por sus efectos patogénicos sobre la salud. Los estudios médicos y psicológicos contemporáneos intentan revertir parcialmente esta tendencia dicotómica, aportando evidencia cualitativa y cuantitativa tanto de los efectos negativos (patogénicos) como de los positivos (salutogénicos) del medioambiente, sobre todo de entornos verdes y naturales, sobre la salud de los individuos. En este capítulo me centro en las características y en las razones esgrimidas para explicar los efectos positivos de los entornos verdes sobre la salud y el bienestar. Prestaré especial atención a un campo emergente tanto en la medicina como en la psicología: el análisis de los entornos salutogénicos, es decir, aquellos entornos, en su mayoría verdes, que favorecen resultados positivos en la salud y el bienestar de individuos y grupos sociales. Este trabajo proporciona específicamente una explicación teórica y conceptual de los efectos salutogénicos del medioambiente sobre la salud, empleando tres enfoques: cultural, psicológico y evolutivo. Concluyo que estos enfoques y las aproximaciones correspondientes están entrelazados y difícilmente pueden separarse. Intentar integrarlos puede proporcionar una mejor comprensión de los resultados de salud asociados al medioambiente, así como servir de guía para el diseño de experimentos psicológicos (tanto cualitativos como cuantitativos) y estudios médicos.

**Palabras clave:** salud, medioambiente, salutogénesis, filosofía, psicología, evolución

### **Abstract**

In modern science, health and the environment have been conceptualized and analysed as two different fields, with distinct methodologies and practical implications. While health and well-being are the main objectives of medicine and psychology, the environment has been studied by ecology, sustainability, and biological sciences, mainly for its pathogenic effects on health. Contemporary medical and psychological studies attempt to partially reverse this dichotomous trend by providing qualitative and quantitative evidence of both the negative (pathogenic) and positive (salutogenic) effects of the environment, especially green and natural environments, on individual health. In this chapter, I focus on the characteristics and reasons given to explain the positive effects of green environments on health and well-being. I will pay special attention to an emerging field in medicine and psychology: the analysis of salutogenic environments. These are environments that promote positive health and wellbeing outcomes for individuals and social groups, and they are mostly green. This work specifically provides a theoretical and conceptual explanation of the salutogenic effects of the environment on health, using three approaches: cultural, psychological, and evolutionary. I conclude that these approaches and the corresponding methodologies are intertwined and difficult to separate. Attempting to integrate them can provide a better understanding of the health outcomes associated with the environment, as well as serve as a guide for the design of psychological experiments (both qualitative and quantitative) and medical studies.

**Keywords:** health, environment, salutogenesis, philosophy, psychology, evolution

## **1. Introducción**

En las ciencias biomédicas modernas, la salud y el medioambiente han sido conceptualizados como dos ámbitos diferentes. La salud y el bienestar son los principales objetivos de la medicina y la psicología, mientras que el medioambiente ha sido estudiado por la ecología, la sostenibilidad y las ciencias biológicas, principalmente en relación con sus efectos patogénicos sobre la salud. Las razones de esta oposición y separación se refieren, en gran medida, a un enfoque reduccionista en las ciencias modernas y la medicina, que ha sido ampliamente discutido y cuestionado (Ahn et al., 2006; Beresford, 2010; Valles, 2018, p. 32).

Los estudios biomédicos y psicológicos contemporáneos intentan revertir parcialmente esta tendencia dicotómica aportando evidencia cualitativa y cuantitativa tanto de los efectos negativos (patogénicos) como de los positivos (salutogénicos, que significa que conllevan efectos positivos para la salud y el bienestar) del medioambiente en los individuos (Nigg et al., 2023). En este trabajo me centro en las razones esgrimidas para explicar los efectos positivos de los entornos verdes en la salud y el bienestar.

Conviene aclarar aquí, en las primeras líneas, que por entornos verdes se entienden los parques, jardines, los paisajes antropizados, los elementos y espacios de vegetación. Los entornos verdes incluyen también los espacios naturales, praderas, bosques y áreas silvestres. La OMS define espacios verdes urbanos como aquellas áreas con vegetación, tanto naturales como intervenidas (OMS, 2016, p. 7). El concepto de medioambiente es más amplio, ya que si pensamos también en su origen etimológico, se refiere a todo lo que rodea a un ser humano o a un organismo, e incluye también el aire, el agua, la flora y la fauna y, por lo tanto, en un sentido ecosistémico, se incluyen también los factores sociales y las infraestructuras humanas. Más recientemente, la OMS (2016, capítulo 8) ha especificado que la salud humana depende del medioambiente natural, fuente de aire puro, agua, suelos fértiles y alimentos. Este comprende ecosistemas saludables que protegen contra el cambio climático y desastres.

En este capítulo, me concentro en el potencial de los espacios verdes, que son más fácilmente identificables y forman parte de diversos estudios médicos y psicológicos, aunque deben considerarse como parte integrante de lo que constituye el ámbito más amplio del medioambiente.

En cuanto a la definición de salud, parto de la proporcionada por la OMS, según la cual la salud se entiende como «un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades» (OMS, 1948). Aunque esta definición ha sido cuestionada tanto en medicina como en psicología, sigue siendo relevante en la medida en que describe la salud como un fenómeno general de bienestar y calidad de vida. La salud y el bienestar se consideran fenómenos diferentes, desgregados y evaluados de manera distinta, empleando diferentes enfoques fisiológicos y psicológicos, pero que requieren enfoques de evaluación complementarios (Vögele, 2022). Enfoques

cientos han conceptualizado la salud como la capacidad de las comunidades y los individuos para adaptarse al entorno (Menatti et al., 2022) y la habilidad de autogestión frente a desafíos físicos y mentales (Huber et al., 2011). Estas perspectivas permiten reducir la separación entre salud y enfermedad (más orientada a la atención de enfermedades crónicas) y la definición de la OMS de 1948, haciendo la conceptualización de la salud más «completa». También ponen de relieve el papel del medioambiente como determinante de la salud y el bienestar, y la complementariedad de la salud física con el bienestar psicológico y social, que se abordan mediante enfoques complementarios.

En este trabajo presto especial atención al campo emergente en medicina y psicología que se centra en los entornos salutogénicos; es decir, aquellos entornos, en su mayoría verdes, que favorecen la salud y el bienestar de individuos y grupos. El término salutogénesis, introducido inicialmente en el ámbito médico por A. Antonovsky (1979, 1987, 1996), se utiliza para describir, dentro de la medicina, los factores médicos y sociales que contribuyen a la salud y el bienestar, en lugar de aquellos que conducen a enfermedades y dolencias (Menatti et al., 2017, 2022). El papel del entorno *per se* no ha sido abordado en profundidad en la perspectiva salutogénica dominante, pero el término «salutogénico» es utilizado en la psicología ambiental actual para denotar aquellos entornos naturales que proporcionan resultados positivos en la salud y el bienestar.

La historia de la medicina, la teoría del paisaje y la geografía humana han subrayado una continuidad en la atención al papel salutogénico del entorno desde la antigüedad hasta la época contemporánea (aunque el término salutogénesis sea una invención reciente). Se han proporcionado numerosos ejemplos de la correlación entre el paisaje, los lugares, el entorno y la salud y el bienestar: desde los persas antiguos hasta el uso terapéutico de los paisajes en el movimiento *English Landscape Garden* o el movimiento de parques urbanos en el siglo XVIII (Ward Thompson, 2011).

Hasta el siglo XX, los jardines curativos y los paisajes terapéuticos se diseñaban con el propósito específico de promover la salud física y mental. Estos se incluían en parques nacionales, paisajes locales y urbanos, jardines, silvicultura social y bosques e, incluso, hospitales y asilos ubicados en el campo. El papel del entorno verde dentro de las instalaciones sanitarias también ha sido docu-

mentado por sus efectos positivos sobre pacientes, familias y profesionales de la salud (Ulrich, 1984; Ulrich et al., 2020).

Los jardines en hospitales han sido destinados a pacientes y a personas que presentan trastornos psicológicos y físicos, como síndrome de *burnout*, estrés, adicciones y enfermedades neurodegenerativas (Grahm et al., 2010; Pedrinolla et al., 2019).

La historia de la medicina ha subrayado también esta continuidad. Rosenberg (2012) destaca la importancia del texto hipocrático *Sobre los aires, aguas y lugares* en este sentido como parte de «a conceptual tradition that saw the body not only as situated in place, but as a continuously processing entity, always at risk as an aggregate of those elements in the natural world that sustained it»<sup>1</sup> (Rosenberg, 2012, p. 661). El aspecto salutogénico emerge en lo que Rosenberg describe como una comprensión ecológica y sociológica hipocrática del ser humano, y el papel del médico hipocrático, quien es: «an obligate climatologist, geographer, political scientist, and ethnographer as well as healer, a clinician urging the necessity for understanding peculiarities of place in evaluating and treating patients»<sup>2</sup> (Rosenberg, 2012, p. 661). Rosenberg rastrea estas características a lo largo de la historia de la medicina, subrayando la importancia de la geografía y las condiciones meteorológicas para la etiología y el cuidado (véase Livingstone, 2012). Sin embargo, como especifica Rosenberg,

by the mid-twentieth century this accustomed epidemiology of place had become decreasingly central in Western medicine, not so much forgotten as moved from center stage. It had become a supporting player in a little-questioned narrative of progress toward an increasingly inward and ultimately biochemical and biophysical understanding of the body<sup>3</sup>. (Rosenberg, 2012, p. 664)

1. Una tradición conceptual que veía el cuerpo no solo como situado en un lugar, sino como una entidad en proceso continuo, siempre en riesgo como un agregado de aquellos elementos del mundo natural que lo sustentaban (traducción de la autora).

2. Un climatólogo, geógrafo, científico político y etnógrafo obligado, además de sanador, un clínico que subraya la necesidad de comprender las peculiaridades del lugar al evaluar y tratar a los pacientes (traducción de la autora).

3. Hacia mediados del siglo XX, esta epidemiología acostumbrada del lugar había adquirido un carácter central en la medicina occidental, no así como (se había) olvidado como elemento de apoyo en una narrativa poco cuestionada de progreso hacia una comprensión cada vez más íntima y últimamente bioquímica del cuerpo (traducción de la autora).

El cuerpo del paciente se había abstraído de su entorno y los especialistas médicos tomaron el control, con un enfoque más centrado en la salud, la enfermedad y el medioambiente (Nash, 2006).

El papel salutogénico del medioambiente se ha ido marginando progresivamente. Sin embargo, los estudios actuales en medicina y psicología están intentando invertir esta separación, aportando pruebas sobre los efectos positivos del medioambiente en la salud y el bienestar individuales y colectivos (Nigg et al., 2023; Rojas-Rueda et al., 2019; Sandifer et al., 2015). Existe un número creciente de revisiones sistemáticas, de alcance o narrativas sobre estudios médicos y psicológicos que demuestran que el acceso a la naturaleza, e incluso la mera experiencia visual de la misma, puede ayudar a contrastar muchas condiciones de salud, enfermedades cardiovasculares, presión arterial y glucosa en sangre, índice de masa corporal, trastornos mentales, bajo peso al nacer, inactividad física y trastornos del sueño, así como disminuir la mortalidad (Yang et al., 2021). Sin embargo, existen muchos problemas teóricos y metodológicos con todas estas pruebas (entre los que destaca la crisis de replicación en psicología, p. ej., Folk y Dunn, 2023). Estos estudios presentan marcos distintos y opuestos o contradictorios, cuyos supuestos e implicaciones necesitan un mayor escrutinio conceptual y sistematización. Especialmente en psicología, la base teórica principal suele proceder de la teoría cultural, la biología evolutiva o las teorías de la percepción, lo que da lugar a la proliferación de una amplia gama de explicaciones como biofilia, teoría del refugio prospectivo, teoría de la reducción del estrés, teoría de la restauración de la atención, teoría de la congruencia emocional, topofilia y psicología ecológica. Además, a nivel de estudios primarios, informes de casos, estudios transversales, ensayos controlados aleatorizados, etc. se podría mejorar ampliamente el análisis de las razones en las que se basa la relación entre la vegetación y los resultados en materia de salud y bienestar.

En este escenario, sugiero que abordemos la pregunta «¿por qué necesitamos el medioambiente y la naturaleza para una mejor salud fisiológica y psicológica?», y que lo hagamos desde el principio, en lugar de después del diseño del estudio y la discusión de los datos recogidos. El objetivo no es solo cambiar la forma en que se entiende la relación entre salud y medioam-

biente tanto en medicina como en psicología, sino cómo se diseñan los estudios médicos y psicológicos. Mejorar la teoría puede implicar diseñar mejores estudios y conducir a mejores políticas de promoción de la salud.

En este capítulo analizo las principales razones aducidas para explicar la relación entre salud y medioambiente, centrándome específicamente en los espacios verdes. Lo hago enfocándome en tres tipos de perspectivas: cultural, psicológica y evolutiva. Analizo los problemas, límites y méritos de cada una de ellas, y defendiendo la necesidad de una integración de dichos enfoques, tanto para diseñar mejores estudios psicológicos y médicos sobre los resultados del medioambiente en la salud y el bienestar como para lograr una comprensión más profunda de esta relación.

La sección 1 aclara los distintos significados del medioambiente y sus funciones en el análisis de su relación con la salud y el bienestar. La sección 2 se centra en las explicaciones basadas en la cultura, como el apego al lugar y la *topofilia*, utilizadas en psicología, filosofía y geografía humana para comprender el binomio salud-medioambiente. En la sección 3 se analizan las explicaciones psicológicas basadas en la evolución del binomio salud-medioambiente en la corriente principal de la psicología ambiental. La sección 4 considera el posible papel de los enfoques actuales de la teoría evolutiva para integrar y mejorar los otros tipos de explicaciones. Las conclusiones de este trabajo están dedicadas a proporcionar nuevas perspectivas orientadas al diseño de estudios médicos y psicológicos para la evaluación de las características salutogénicas y los resultados del medioambiente.

## 2. ¿Qué es el medioambiente? Una pléthora de términos y conceptos

En la actualidad, el concepto de *medioambiente* se utiliza de forma generalizada. Una búsqueda rápida del término «medioambiente» en Google arroja 166 000 000 resultados (0,27 s). Tal como subrayan las humanidades y la historia ambientales, vivimos en contacto con diversos entornos (Benson, 2020, p. 1), pero también albergamos entornos (Yong, 2016). Esta última expresión alude a la teoría del microbioma en biología y en filo-

sofía de la ciencia, que reconoce que los seres humanos están colonizados por bacterias, con implicaciones tanto para la salud psicológica y biológica como para la permeabilidad y la exposición de las personas al ambiente (O'Malley y Parke, 2020).

La mayoría de los estudios psicológicos contemporáneos se refieren al ambiente externo al individuo (una excepción es Sarkar et al., 2018). De manera amplia, se lo considera como el entorno natural, social, construido y de aprendizaje. El *Dictionary of Psychology* de la American Psychological Association define el medioambiente como «the aggregate of external agents or conditions—physical, biological, social, and cultural—that influence the functions of an organism»<sup>4</sup>. En un glosario reciente de psicología ambiental (Marchand et al. 2023), el entorno físico de la experiencia cotidiana se desglosa en espacial, natural, geográfico y ecológico, y se caracteriza como un escenario sociofísico. De acuerdo con el Programa de las Unidas para el Desarrollo Sostenible: «the environment is increasingly conceived as a socio-ecological system»<sup>5</sup> (Bonnes en Marchand et al., 2023, p. 47).

Sin embargo, la mayoría de los estudios de psicología ambiental contraponen los entornos urbanos a los naturales, básicamente, entornos verdes. Estos estudios tienen como objetivo demostrar que la simple contemplación de la naturaleza (o el hecho de pasar tiempo o realizar actividades deportivas en un entorno verde) produce mejores resultados en términos de salud y bienestar que llevar a cabo la misma actividad en contextos urbanos o en espacios carentes de vegetación. La oposición entre entorno natural y urbano tiene sus raíces en numerosas tradiciones filosóficas y narrativas, tales como la literatura continental de finales del siglo XX, como, por ejemplo, la reflexión proporcionada por G. Simmel, quien sostuvo que las ciudades modernas y contemporáneas sobrecargan la percepción de los sujetos humanos, resultando en fatiga mental y estrés (Simmel, 1903; Boy, 2021). No obstante, la oposición entre entornos naturales y urbanos en psicología ha sido reconocida como dependiente de sesgos conceptuales y metodológicos, concretamente, al transmi-

4. <https://dictionary.apa.org/environment> El conjunto de agentes o condiciones externos –físicos, biológicos, sociales y culturales– que influyen en las funciones de un organismo (traducción de la autora).

5. El medioambiente se concibe cada vez más como un sistema socioecológico (traducción de la autora).

tir tanto una visión negativa de la ciudad como una perspectiva idealizada de la naturaleza, con la consecuencia de separar ambos elementos (San Juan et al., 2017). En este contexto, la teoría del paisaje y la arquitectura han expandido progresivamente su campo de análisis hacia los entornos urbanos, reconociendo que el paisaje se encuentra presente en todo contexto natural y urbano, e incorporando elementos sociales como determinantes del paisaje y los lugares. En consecuencia, la definición más acreditada de paisaje establece que el paisaje «designa cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción e interacción de factores naturales y/o humanos» (Consejo de Europa, 2000, artículo 1), y que

el paisaje constituye un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones en todas partes: en los medios urbanos y rurales, en las zonas degradadas y de gran calidad, en los espacios de reconocida belleza excepcional y en los más cotidianos. (Consejo de Europa, 2000, preámbulo; véase también Menatti, 2017)

En este sentido, no es la cantidad de áreas verdes en los entornos urbanos lo que realmente importa, sino la calidad, la diversidad y la posibilidad de uso, acceso e interacción social que puedan propiciar los procesos de restauración, apreciación estética, salud y bienestar. Los términos empleados en psicología y humanidades para describir el entorno exterior reflejan esta diversidad más allá de las caracterizaciones ecológicas del medio: lugar, espacio, entorno(s), vegetación, espacio(s) verde(s), espacio(s) azul(es), espacios grises, paisaje(s), paisaje(s) urbano(s), paisaje natural, espacios silvestres, áreas de naturaleza salvaje, etcétera (Bell et al., 2005).

Si nos centramos únicamente en los usos del término medioambiente, la cuestión sigue siendo compleja. Históricamente, la noción de medioambiente fue acuñada por Thomas Carlyle en 1828, inspirado en el concepto de «Umgebung» desarrollado por Goethe. Los historiadores ambientales subrayan que el concepto de medioambiente surgió a raíz de diversos cambios culturales y sociales, entre ellos, las transformaciones industriales del paisaje agrícola escocés a finales del siglo XIX, los intercambios culturales entre Alemania y Escocia y las críticas filosóficas a la idea de un mecanismo en la naturaleza (Jessop,

2012). Carlyle compartía con el filósofo escocés Thomas Reid (1710-1796) la crítica a la autoridad filosófica de las ideas innatas (por ejemplo, las de Locke, Berkeley y Hume). En este sentido, se ha señalado que Carlyle acuñó el término medioambiente inspirándose en los vocablos del francés antiguo «environ» y «environner» para describir el flujo circundante que rodea a todo ser humano (Jessop, 2012, p. 710; Kerry y Hill, 2010). Así, la noción de medioambiente se desarrolló para comprender la relacionalidad de los alrededores y su importancia para el desarrollo del organismo y del individuo. Esta relacionalidad y la interdependencia entre el medioambiente y el organismo han sido analizadas tanto en la historia reciente de la filosofía como en la biología (Baedke y Buklijas, 2023; Baedke et al., 2021).

En ambas disciplinas, ciencias y humanidades, el término medioambiente no está lejos de crear problemas debido al hecho de que aún se considera separado del organismo y del individuo (Lewontin, 2000). En algunos casos, la academia ha preferido conceptos diferentes tales como «sistema ecológico» o «nicho ecológico» basados en la teoría evolutiva y la síntesis evolutiva extendida. Al mismo tiempo, como subraya Benson (2020), el término medioambiente separado de los elementos sociales ha sido cuestionado en el ambientalismo, la ética ambiental y la ecología social (por ejemplo, Bookchin, 1980). Como explica Nash (2006), la noción de medioambiente ha sido frecuentemente utilizada como un concepto científico separado del cuerpo humano, evitando la incorporación real, la promulgación agencial de los individuos y su historia y las culturas como situadas en un lugar específico. No obstante, el término medioambiente permanece ampliamente utilizado tanto en las ciencias como en las humanidades, especialmente en consideración de la crisis climática y de salud contemporáneas.

En suma, a menudo permanece poco claro qué término podríamos usar al describir nuestros alrededores. Sin embargo, no es tan crucial qué definición del medioambiente o qué término más específico usemos. Esto depende de la disciplina y la tradición de investigación, y no es necesario alcanzar un consenso sobre una definición o término único y exclusivo. Como terreno común entre diferentes campos, podríamos basarnos en una idea general e inclusiva del medioambiente como, por ejemplo, la propuesta recientemente por el glosario actual en psicología am-

biental mencionado anteriormente: «the environment is the physical environment - differentiated in spatial, natural, geographical and ecological - of the everyday life experience of individuals»<sup>6</sup> (Bonnes, 2023, p. 47, en Marchand et al., 2023).

## 2.1. Principales características del medioambiente: una aproximación analítica

No obstante las plétoras de términos para definir nuestro entorno, considero que algunos puntos deben comprenderse acerca de la noción de medioambiente que tienen consecuencias para el diseño de los estudios sobre el acoplamiento salud-medioambiente, los cuales son:

- a) La relacionalidad del medioambiente y el individuo. La interdependencia del organismo y su medioambiente es ampliamente discutida en la biología teórica y la filosofía de la biología (por ejemplo, Lewontin, 2000), y trabajos recientes han empezado a explorar sus implicaciones para la salud (Menatti et al., 2022). Los organismos, y en este caso los individuos humanos, requieren y modifican el medioambiente para sus necesidades, supervivencia y evolución. La relacionalidad implica también que, al hablar de seres humanos, es fundamental considerar el papel de *los elementos sociales y culturales* en la conformación del medioambiente mediante prácticas, actividades, historias y culturas. Esto ha sido reconocido por la geografía humana y la psicología ecológica.
- b) Desde el punto de vista fisiológico y biológico, es necesario subrayar la noción de *permeabilidad* o exposición del individuo al medioambiente, tanto desde una perspectiva patogénica como salutogénica. Estamos expuestos al medioambiente y somos permeables a sus efectos positivos y negativos. La literatura sobre la exposición del organismo al medioambiente está creciendo en las ciencias biomédicas gracias, por ejemplo, a conceptos como el *exposoma*. Esto tiene consecuencias adicionales para lo que entendemos por identidad y límites de un individuo, aunque no es el propósito de este artículo

6. El medioambiente es el entorno físico –diferenciado en espacial, natural, geográfico y ecológico– de la experiencia de vida cotidiana de los individuos (traducción de la autora).

cuestionarlo. La noción de exposoma se refiere al hecho de que estamos corporalmente expuestos a una amplia serie de elementos positivos y negativos provenientes del medioambiente. El exposoma se concibió inicialmente como centrado en el genoma, por ejemplo, proporcionando un listado de los efectos genéticos del medioambiente sobre el ser humano, pero gradualmente ha incorporado una crítica a los enfoques genómicos y ha concebido el medioambiente como la complejidad de contaminantes, factores de estilo de vida y comportamientos que afectan la salud y el bienestar humanos (Pontarotti y Merlin 2023; Canali y Leonelli, 2022; Canali, 2020; Miller, 2020; Vrijheid, 2014).

- c) Finalmente, al considerar cómo percibimos y vivimos todo tipo de medioambiente y qué efectos tiene en la salud, el concepto de *affordance* puede ser de gran utilidad (Menatti y Casado, 2016). La psicología ecológica de James Gibson (1979) introduce el concepto de *affordance* que ha sido popularizado tanto en psicología como en diseño arquitectónico. En el flujo perceptivo, el receptor humano capta directamente las *affordances*, entendidas como las posibilidades de acción que ofrece un objeto o un entorno a un usuario. Su primera definición es

What the environment offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill ... something that refers to both environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.<sup>7</sup> (Gibson, 1979, p. 127)

Utilizando este neologismo, Gibson describe lo que el entorno ofrece a los animales: el terreno, el agua, el fuego, los objetos, herramientas y otros animales. El punto crucial consiste en comprender cómo el entorno ofrece (es decir, posibilita) la percepción y la acción. La composición y disposición de las superficies constituyen lo que estas ofrecen, y la *affordance* surge únicamente cuando diferentes características de

7. Lo que el entorno ofrece al animal, lo que le proporciona o brinda, ya sea de manera positiva o negativa ... algo que se refiere tanto al entorno como al animal de una manera que ningún otro término logra expresar. Esto implica la complementariedad entre el animal y el entorno (traducción de la autora).

los individuos, como sus dimensiones físicas y capacidades, necesidades sociales e intenciones personales, se emparejan con las características del entorno. El medioambiente es una fuente continua de posibilidades ofrecidas a los individuos desde los puntos de vista práctico y físico hasta los sociales y culturales. La noción de *affordance* puede tener gran importancia al diseñar estudios cualitativos y cuantitativos para grupos objetivo y para el propio diseño de espacios naturales destinados a proporcionar resultados de salud y bienestar (Cooper-Marcus y Sachs, 2014).

Con estos elementos en mente, utilizo el concepto de medioambiente como un determinante de los resultados de salud, entendiendo que el tiempo pasado en un medioambiente específico puede determinar resultados positivos de salud y bienestar en los individuos. Como se indicó en la introducción, las características y las razones de esta determinación no están del todo claras ni en la psicología ni en las humanidades.

La sección siguiente se dedicará a comprender las razones de la interrelación del acoplamiento salud-medioambiente desde la perspectiva cultural, enfocándose principalmente en las contribuciones de la psicología, la geografía cultural y la filosofía.

### 3. ¿Por qué necesitamos el medioambiente? La explicación cultural

Vivir en paisajes culturalmente ricos y en entornos sostenibles afecta positivamente la salud mental y física. Los conceptos psicológicos como «la vinculación al lugar» (*place attachment*, en inglés) se emplean para explicar por qué el medioambiente es importante para la salud individual y colectiva, así como para la calidad de vida (Scannell y Gifford, 2014; Bell et al., 2018; Friesinger et al., 2022). La vinculación al lugar constituye el concepto general paraguas desarrollado en psicología para describir el vínculo y la relación con los alrededores. Se define como un lazo emocional entre un ser humano y un lugar (Scannell y Gifford, 2010; Low y Altman, 1992). En psicología, la noción de vinculación al lugar ha sido analizada durante los últimos cincuenta

años y se ha aplicado a diferentes escalas geográficas y con diversos propósitos. Se ha reformulado en una diversidad de conceptos, tales como «identidad de lugar», «dependencia de lugar» y «vínculo con el lugar» (Lewicka, 2008, 2011). La literatura sobre este tema se divide en estudios que analizan la vinculación a entornos urbanos con características espirituales, materiales, sociales y culturales que conducen a la salud y al bienestar y, no necesariamente en oposición a ellos, entornos con espacios sostenibles, ecológicos y verdes con los cuales las personas y los grupos sociales desarrollan lazos. Los estudios psicológicos sobre la vinculación al lugar se basan en metodologías cualitativas y cuantitativas: evaluaciones autoinformadas del vínculo mediante escalas validadas, encuestas cualitativas o evaluaciones objetivas mediante biomarcadores (p. ej., Boley et al., 2021).

En la geografía humana y cultural, la noción de vinculación al lugar se ha desarrollado como sentido de lugar (*sense of place*, en inglés):

What makes them all places and not simply a room, a garden, a town, a world city, a new nation and an inhabited planet? One answer is that they are all spaces which people have made meaningful. They are all spaces people are attached to in one way or another. This is the most straightforward and common definition of place - a 'meaningful location'.<sup>8</sup> (Creswell, 2004, p. 7)

La geografía cultural explica esta idea de sentido de lugar y de apego al lugar mediante la noción de «topofilia». Topofilia es el amor por un lugar (*τόπος* -*topos*- significa «lugar» en griego y *φιλία* -*philia*- denota amor, afecto, cariño y compromiso). El término fue introducido por el geógrafo Yi-Fu Tuan para referirse a los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material y espiritual. Tuan especifica:

The response to environment may be primarily aesthetic: it may then vary from the fleeting pleasure one gets from a view to the

8. ¿Qué hace que todos ellos sean lugares y no simplemente una habitación, un jardín, una ciudad, una ciudad global, una nación nueva y un planeta habitado? Una respuesta es que todos son espacios que las personas han dotado de significado. Son espacios a los que las personas están vinculadas de una u otra forma. Esta es la definición más directa y común de lugar: una «localización con significado» (traducción de la autora).

equally fleeting but far more intense sense of beauty that is suddenly revealed. The response may be tactile, a delight in the feel of air, water, earth. More permanent and less easy to express are feelings that one has toward a place because it is home, the locus of memories, and the means of gaining a livelihood.<sup>9</sup> (Tuan, 1974, p. 93; véase también Relph, 1976)

Tuan señala que este tipo de respuestas y sentimientos emocionales pertenecen al ser humano como ser arraigado en el lugar.

En la filosofía occidental contemporánea, el vínculo cultural con los lugares se explica a partir de la controvertida obra de M. Heidegger, quien en el ensayo *Bauen, Wohnen, Denken* (1951) describe el lugar como un *Geviert* metafísico (cuadrado), es decir, el vínculo espiritual y ontológico entre tierra, cielo, divino y mortales. Heidegger influyó en numerosos geógrafos y arquitectos (por ejemplo, Norberg-Schulz, 1980) que trabajan sobre la vinculación al lugar y la conexión con espacios culturales específicos. La literatura contemporánea cuestiona, con razón, la idea de lugar desarrollada por Heidegger como arraigada y conservadora, especialmente debido a su papel en el nacionalsocialismo y el antisemitismo (véase Malpas, 2006, p. 18; Harvey, 1993; Massey, 1994). La noción heideggeriana de identidad del lugar y de vínculo con el lugar se elaboró bajo el signo de un simbolismo distorsionado que, durante mucho tiempo, los pensadores europeos identificaron con mitologías prenazis y nostalgias rurales, sin ser capaces de hallar una alternativa válida. Sugiero que el problema principal radica en hablar de la identidad del lugar como algo fijo, sedentario y dado de antemano, mientras que tanto la vinculación al lugar como la noción relacionada de identidad del lugar proceden de las múltiples relaciones que pueden desarrollarse en él. Esta cuestión ha sido comprendida con claridad en la geografía y la filosofía feministas. Massey (1994), por ejemplo, desarrolla una concepción de la espacialidad como producto de relaciones sociales que se entrecruzan, donde el femi-

9. La respuesta al entorno puede ser ante todo estética: puede variar desde el placer fugaz que se obtiene de una vista hasta el igualmente efímero, pero mucho más intenso, sentido de belleza que se revela de repente. La respuesta puede ser táctil, un deleite en la sensación del aire, el agua, la tierra. Son más permanentes y menos fáciles de expresar los sentimientos que uno tiene hacia un lugar porque es el hogar, el locus de recuerdos y el medio de ganarse la vida (traducción de la autora).

nismo desempeña un papel clave en la creación de la identidad de un lugar. El vínculo cultural con un lugar implica la diversidad y las diferencias que deben ser consideradas. En este sentido, la explicación cultural del vínculo y de los correspondientes resultados en salud y bienestar necesita incorporar el análisis de múltiples prácticas y la variedad de los lugares involucrados, sean estos espacios verdes o contextos urbanos sin vegetación. El sociólogo De Certeau (1984) reconfigura el concepto de entorno como un encuentro de movimiento, acciones y vectores. Un espacio existe junto con las operaciones que se desarrollan y se crean en su interior y deviene un lugar practicado. De este modo, los peatones transforman la calle de un lugar definido geométricamente por la planificación urbana a un espacio que les resulta útil o placentero (De Certeau, 1984, p. 117). La diversidad significa, por tanto, el papel activo de la agencia social, la tipología de los espacios y lo que estos ofrecen a los actores. Es la clave para comprender el apego al medioambiente y a los alrededores.

### 3.1. Problemas y méritos de la explicación cultural

La explicación cultural del acoplamiento salud-medioambiente tiene, sin duda, sus méritos. El hecho de que los elementos sociales y culturales sean fundamentales para comprender los resultados de salud del medioambiente hace justicia a la complejidad del ser humano y a la variedad de exposiciones al entorno. La explicación cultural remite también a una aprehensión y percepción situadas del medioambiente; esto implica superar una mera conceptualización biológica y fisiológica de cómo vivimos nuestro entorno en favor de una idea más amplia de la interacción (véase Menatti y Casado, 2016).

Importante es que la explicación cultural se encuentra en consonancia con la idea de los determinantes sociales de la salud, los cuales son los factores no médicos que influyen en los resultados de salud: «las circunstancias en que las personas nacen, crecen, trabajan, viven y envejecen, y las fuerzas más amplias que conforman las condiciones de la vida cotidiana»<sup>10</sup>. En este sentido, los elementos culturales, sociales y personales determinan la relación con el entorno y, en consecuencia, los resultados

10. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/social-determinants-of-health>

en salud. En medicina y educación médica, la atención centrada en la comunidad, la atención centrada en las personas, la atención integrada, la atención comunitaria domiciliaria integrada para pacientes específicos y la atención basada en la cultura son solo algunos ejemplos recientes de cómo la historia y el contexto sociocultural han sido considerados por la atención sanitaria (Miles y Mezzich, 2011). Asimismo, la filosofía de la medicina y la filosofía de la ciencia asignan a los factores sociales un papel causal y no solo correlativo en el estudio de las enfermedades (véase, por ejemplo, Kelly et al., 2014). La explicación cultural ofrece una caracterización del entorno como resultado de interacciones mutuas y diversas entre el entorno y los individuos. Considerar los valores, creencias y comportamientos diversos de los individuos y los grupos sociales es fundamental para intervenciones de salud pública adaptadas, orientadas a promover el bienestar y la sostenibilidad de políticas compartidas y dependientes del contexto (Valles, 2018; Douglas, 2009).

Las explicaciones culturales del acoplamiento salud-medioambiente también presentan limitaciones. La principal es que la complejidad del individuo y la percepción del entorno exigen prestar atención, asimismo, a los elementos fisiológicos y biológicos, los cuales son, en cambio, pasados por alto por unas explicaciones culturales. El papel de la fisiología y la biología es fundamental al estudiar a los individuos y su relación con los lugares y los espacios, tal como se entiende en las ciencias biomédicas, la ecología y la salud pública, que proporcionan la mayor parte de las evidencias y son las principales responsables de las directrices para la toma de decisiones. Aunque el papel de las humanidades y las ciencias sociales ha sido reconocido recientemente en las áreas STEM y en las políticas de sostenibilidad, la mayoría de los estudios sobre este tema, tanto en psicología como en medicina, continúan anclados en una explicación fisiológica y biológica.

Esto ha generado una oposición entre los enfoques culturales y los enfoques naturalizados de la relación entre salud y medioambiente. Este capítulo tiene como objetivo demostrar que es necesario considerar múltiples factores interrelacionados al hablar del acoplamiento salud-medioambiente. En la mayoría de los estudios sobre este tema, tanto en psicología como en medicina, la generación de evidencias ha oscurecido de algún modo

el papel de los elementos culturales y sociales al considerarlos marginales o inferiores desde un punto de vista metodológico. Para complementar ambos lados, el biomédico y el humanístico, la filosofía suele introducir la noción de naturalización al referirse a la necesaria implicación de las humanidades en las ciencias naturales. La naturalización se basa en la idea de que las humanidades deben seguir un método científico y apoyarse en los recursos y resultados de la investigación científica. La naturalización de la relación entre salud y medioambiente, y también entornos verdes y naturales, implica así la teoría evolutiva, la teoría de la mente, la psicología evolutiva y la psicología ecológica, entre otras, como explicaciones nuevas y complementarias del acoplamiento salud-entorno.

En la sección siguiente me centraré en las explicaciones del acoplamiento salud-medioambiente en el sentido de entornos verdes, que tanto en filosofía como en psicología se han construido sobre la teoría evolutiva y que se consideran predominantes en el debate psicológico actual.

#### 4. ¿Por qué necesitamos el medioambiente? Explicaciones basadas en la evolución: la narrativa dominante

Varias teorías basadas en la evolución se han utilizado para justificar la apreciación y las preferencias paisajísticas y ambientales, así como los resultados de salud, centrándose en las características de los entornos naturales (p. ej., coherencia, apertura, diversidad) que permitieron la supervivencia y adaptación de los ancestros de los seres humanos actuales y que, en consecuencia, han sido determinantes en términos de valoración estética. La narrativa dominante de estos estudios gira en torno a la estética y la psicología con resultados, métodos y explicaciones superpuestos. Posteriormente, su uso se ha ampliado para incluir la teoría médica, la atención sanitaria y la práctica médica.

En lo que respecta a las preferencias estéticas, el marco de perspectiva y refugio (Appleton, 1975, *the prospect and refuge framework*) especifica que desde los cazadores-recolectores, los seres humanos se inclinan hacia entornos que ofrecen perspectivas (o

puntos de observación claros) y refugios (o lugares de escondite), ambos necesarios para protegerse y sobrevivir. La hipótesis de la sabana –*The Savannah Hypothesis* (Falk y Balling, 2010; Orians y Heerwagen, 1992; y la extensión actual de Rathmann et al., 2022)– explica que, al igual que los homínidos en la sabana africana, los seres humanos prefieren de manera consistente paisajes y entornos abiertos, relativamente planos (configuraciones similares a la sabana), con agua a la vista, que les permitan escanear el entorno para detectar depredadores y escapar si fuera necesario. Estas explicaciones están en consonancia con la naturalización de las preferencias y la percepción estéticas desarrolladas por Dutton (2009), quien especifica que «people in very different cultures around the world gravitate toward the same general type of representation: a landscape with trees and open areas, water, figures, and animals»<sup>11</sup> (Dutton 2009, p. 14). Dutton afirma que las preferencias estéticas son la expresión de un atavismo natural.

Con respecto a los resultados en salud y bienestar, la psicología ambiental actual se concentra en dos elementos principales para estudiar el papel del entorno natural y construido, sobre todo, en términos de restauración (es decir, cómo se restauran la salud y el bienestar sobre entornos verdes): la reducción del estrés y la restauración de la atención, analizadas respectivamente por la teoría de la recuperación del estrés –*stress recovery theory*, SRT (Ulrich, 1983; Ulrich et al., 1991)– y la teoría de la restauración de la atención –*attention restoration theory*, ART (Kaplan y Kaplan, 1989)–. Estas teorías a menudo se agrupan bajo el concepto «paraguas de biofilia» (Wilson, 1984), considerado como la interrelación innata y necesaria entre los seres humanos y los entornos naturales basada en un análisis biológico, «the innately emotional affiliation of human beings to other living organisms»<sup>12</sup> (Wilson 1984, p. 31).

Las teorías psicofisiológicas sobre la reducción del estrés, cuyo iniciador suele identificarse en R. Ulrich (Ulrich, 1983; Ulrich et al., 1991), han mostrado que estar en un entorno natural no amenazante reduce los indicadores físicos humanos asocia-

11. Las personas de culturas muy diferentes alrededor del mundo gravitan hacia el mismo tipo general de representación: un paisaje con árboles y áreas abiertas, agua, figuras y animales (traducción de la autora).

12. La afiliación emocional innata de los seres humanos con otros organismos vivos (traducción de la autora).

dos al estrés, como la presión arterial, la frecuencia cardíaca, el cortisol sérico y la conductancia cutánea (Ward Thompson et al., 2014; Curl et al., 2015). En el estudio *View through a window may influence recovery from surgery* (Ulrich, 1984) se demostró cómo veintitrés pacientes quirúrgicos asignados a habitaciones con ventanas que daban a una escena natural tuvieron estancias hospitalarias postoperatorias más cortas, recibieron menos comentarios evaluativos negativos en las notas de enfermería y tomaron menos analgésicos potentes que otros veintitrés pacientes en habitaciones similares, pero con ventanas orientadas hacia el muro de un edificio de ladrillo. Tanto Ulrich como la literatura más reciente subrayaron limitaciones en el estudio de 1984, como, por ejemplo, la vista construida del estudio era comparativamente monótona (y no un paisaje urbano culturalmente rico), por lo que las conclusiones no pueden extenderse a otros tipos de vistas construidas. Además, el estudio adolece de un sesgo en lo que respecta a los entornos naturales y urbanos que puede observarse en muchos otros estudios de psicología ambiental, como he mencionado.

Sin embargo, este estudio fue pionero. Inició una línea de investigación que correlaciona la reducción del estrés y la presencia de entornos verdes y naturales, es decir, parques, jardines y árboles, tanto dentro como fuera de los centros sanitarios, incluso si solo se trata de una perspectiva visual. El estrés puede definirse como el proceso mediante el cual los individuos responden psicológica, fisiológicamente y, a menudo, conductualmente a situaciones que desafían o amenazan su bienestar (Ulrich et al., 1991, p. 202; Ulrich, 1983). La restauración frente al estrés se mide actualmente con la correspondiente escala psicométrica (p. ej., Hartig et al., 1997).

El papel de la evolución dentro de la teoría de la recuperación del estrés (SRT), y en los estudios derivados de ella, radica en el supuesto de que las respuestas a los entornos verdes y naturales son esencialmente inconscientes y se originan en reacciones adaptativas a la naturaleza. El origen de estas respuestas está vinculado a la supervivencia de la especie humana. Ulrich ha subrayado que la rápida recuperación tras episodios de estrés resultó tan ventajosa para los antepasados humanos que «it favored the selection of individual with a partly genetic proneness for readily acquiring stress-reducing responses to nature

settings»<sup>13</sup> (Ulrich en Marchand et al., 2023, p. 144). Esta observación implica que la SRT se basa en una herencia genética o conductual de la disposición a obtener beneficios restauradores de los entornos naturales, pero no de los urbanos. No obstante, Ulrich destaca también el papel del aprendizaje en la adquisición y el desarrollo del potencial de dicha disposición (Ulrich en Marchand et al., 2023).

La teoría de la restauración de la atención (ART) se funda en la distinción entre la atención dirigida (atención sostenida o voluntaria) y la atención involuntaria (espontánea o no dirigida) (Kaplan y Kaplan, 1989). Recientemente, esta distinción se ha reformulado en términos de atención de arriba abajo –concentración y enfoque deliberado– y atención de abajo arriba –no orientada a objetivos, guiada únicamente por estímulos externos (Sullivan y Kaplan en Marchand et al., 2023)– y se ha analizado mediante procesos neuronales. Según la ART, el uso continuo de la atención dirigida produce fatiga atencional, con repercusiones en los estados psicológicos y el rendimiento. La ART sostiene que, tras una tarea estresante, las personas pueden restaurar la atención dirigida mediante la exposición a entornos naturales, que evocan atención involuntaria o fascinación (Kaplan, 1989, 1995). Cuando la atención dirigida necesita reposo «it is necessary to find some other basis for maintaining one’s focus. What is needed is an alternative mode of attending that would render the use of directed attention temporary unnecessary»<sup>14</sup> (Kaplan, 1995, p. 172). La fascinación, por la cual el sujeto se involucra sin esfuerzo con la atención de abajo arriba, se asocia con otras tres características de los entornos naturales que propician la restauración de la atención: estar lejos (alejarse de la rutina cotidiana); amplitud (conexión con un contexto espacial y temporal más amplio y coherente que sugiera otro mundo completo), y conexión o compatibilidad (relación del entorno con los propósitos y objetivos de la persona) (Kaplan, 1989; Sullivan y Kaplan, 2023). Estos elementos se evalúan mediante la escala de restauración percibida (PRS, Hartig et al., 1997).

13. favoreció la selección de individuos con una propensión en parte genética a adquirir con facilidad respuestas reductoras del estrés ante entornos naturales (traducción de la autora)

14. Es necesario encontrar alguna otra base para mantener el enfoque. Se requiere un modo alternativo de atención que haga temporalmente innecesario el uso de la atención dirigida (traducción de la autora).

La ART se basa en supuestos que implican la teoría evolutiva (véase Joye y Dewitte, 2018 para una discusión crítica de la ART). Los entornos verdes y naturales son restaurativos para la atención dirigida, principalmente, porque la fascinación por dichos entornos posee un origen evolucionado. Los vínculos afectivos y cognitivos con la naturaleza se interpretan como residuos adaptativos del pasado evolutivo en entornos naturales. Nuestros antepasados evolucionaron en un entorno colmado de naturaleza y, en consecuencia, deberíamos sentirnos más cómodos y relajados en un entorno natural no amenazante. Los espacios verdes, como «water, trees, and foliage are all indicators of the habitats in which human survival is more likely»<sup>15</sup> (Kaplan, 1987, p. 25); así, la fascinación por estos espacios se relaciona con un refugio seguro que contiene elementos vitales, como alimento y agua.

#### 4.1. Problemas y méritos de las explicaciones evolutivas

Existen varios méritos en las teorías descritas anteriormente. Tanto la SRT como la ART aportan evidencia y una comprensión naturalizada y científica de aspectos que anteriormente solo se captaban de manera intuitiva. Estas teorías han demostrado su utilidad dentro de las instalaciones sanitarias y han mostrado cómo los espacios verdes en los hospitales pueden beneficiar a pacientes y al personal médico (Ulrich et al., 2020). Han descrito el papel salutogénico de los entornos verdes y naturales para pacientes, familiares de pacientes y profesionales de la salud. La exposición a la naturaleza se ha vinculado no solo con la reducción del estrés y la disminución de casos de agotamiento, sino también con la mitigación del dolor y la percepción de cuidado y seguridad (Miller et al., 1992; véase también Malenbaum et al., 2008). En este sentido, ambas teorías han sido pioneras en el diseño basado en la evidencia en hospitales.<sup>16</sup>

15. Agua, árboles y follaje son todos indicadores de los hábitats en los que la supervivencia humana es más probable (traducción propia).

16. El diseño basado en la evidencia (EBD), que sigue el paradigma general de la medicina basada en la evidencia, intenta medir los efectos físicos y psicológicos del entorno construido sobre sus usuarios. Los estudios de EBD muestran que el uso de paisajes/vegetación o entornos naturales dentro de las instalaciones sanitarias reduce las infecciones, implica menos estrés para el personal médico y mejora la calidad de la curación percibida en diferentes categorías de pacientes (véase Becker y Jones-Douglas, 2006; Cooper-Marcus y Sachs, 2014; Pedrinolla et al., 2019).

Además, la tipología de los espacios verdes es una cuestión importante al definir qué espacios son efectivamente salutogénicos. Puede abordarse mediante una caracterización cultural o ecológica (por ejemplo, evaluando los espacios verdes que remiten a la memoria, el apego al lugar, o refiriéndose a especies autóctonas o servicios ecosistémicos). La teoría ART ha contribuido, en efecto, a una mejor comprensión del problema en psicología y en el diseño de paisajes terapéuticos y espacios exteriores restaurativos que responden a características como la coherencia (dar sentido a un lugar), la complejidad (riqueza para la participación sensorial), la legibilidad (componentes memorables de un lugar) y el misterio (posibilidad de descubrir y explorar) (véase Cooper-Marcus y Sachs, 2014, p. 28).

Sin embargo, los méritos descritos no dependen específicamente de la explicación evolutiva propuesta, la cual resulta epifenoménica en estos casos. Los estudios, métodos y resultados de ART y SRT tienen muy poco que ver con la evolución y mucho más con los mecanismos del estrés o con la fatiga atencional. La teoría de la evolución podría omitirse en todos estos estudios. Además, la literatura actual plantea algunas cuestiones como el hecho de que las explicaciones basadas en la evolución de las preferencias, la restauración y la reducción del estrés no pueden demostrarse realmente y cambian junto con los frecuentes nuevos descubrimientos en arqueología. Lo mismo se aplica al trabajo reciente sobre la teoría de la sabana de Rathmann et al. (2022), que muestra que existe una variación de los biomas en el Pleistoceno de nuestros antepasados que debe tenerse seriamente en cuenta, con la necesidad de comprender también los elementos culturales en las preferencias ambientales.

Las explicaciones basadas en la evolución también han sido objeto de críticas porque los argumentos proporcionados no se corresponden con los motivos actuales de las preferencias estéticas, de la reducción del estrés o de la restauración de la atención de un sujeto. Las teorías dominantes se refieren, en efecto, a la adaptación evolutiva en términos de supervivencia y aptitud de la descendencia o a la necesidad de alimentos, lo cual es bastante improbable en la actualidad (Buller, 2009). Se ha sostenido, por tanto, que las teorías basadas en la evolución de la relación entre salud, bienestar y entorno verde y natural necesitan ser complementadas con una explicación cultural. En consecuencia,

los psicólogos ambientales han incluido variables personales y sociales colectivas en el diseño de los estudios y en la aplicación tanto de la teoría ART como de la SRT (p. ej., Hartig, 2021).

Es preciso aportar más justificación para aplicar la teoría de la evolución a la relación entre salud y medioambiente, y hacerlo sin pasar por alto el papel de los elementos culturales. En este sentido, el enfoque evolutivo puede complementarse con teorías más recientes, como la teoría de la construcción de nichos (véase Sultan, 2015; Laland y Brown, 2018), que pueden proporcionar herramientas para explicar la relación entre la salud y el organismo en términos de coconstitución, exposición y permeabilidad. En la sección siguiente complemento brevemente los enfoques predominantes basados en la evolución en psicología ambiental con contribuciones conceptuales de estas otras teorías de la evolución desarrolladas en la filosofía y la biología.

## 5. Ampliando y complejizando las explicaciones evolutivas: aportes de la síntesis evolutiva extendida y de la teoría de la construcción de nichos

En la sección anterior analicé las explicaciones basadas en la evolución del acoplamiento salud-medioambiente en la psicología ambiental y discutí sus limitaciones. En esta sección sostengo que dichas explicaciones podrían beneficiarse de las perspectivas de teorías recientes. Las teorías evolutivas se han expandido en la última década hacia la llamada síntesis evolutiva extendida que incluye las teorías evo-devo, devo-evo, eco-evo-devo y la teoría de la construcción de nichos (Pigliucci y Müller, 2010; para una revisión exhaustiva, véase Chiu, 2022) y que rechaza el dominio de la visión genética como motor de la herencia y la evolución, rasgo distintivo de la «Síntesis Moderna» del siglo xx (Keller, 2002).

Las explicaciones basadas en la evolución, especialmente en psicología ambiental sobre el acoplamiento salud-medioambiente, podrían beneficiarse enormemente de este debate o, incluso, de otros debates en sociobiología. De hecho, recientemente, tanto Kaplan como Ulrich declararon en una entrevista que el desarrollo de sus teorías, al menos en sus inicios, estuvo muy poco influi-

do por la conceptualización de la biofilia de Wilson (Wilson, 1984), la cual, sin embargo, se asocia constantemente con la ART y la SRT (Hartig, 2021, p. 99).

No es mi objetivo aquí reconstruir la historia de la teoría de la evolución, pero la vertiente reciente de dicha historia ofrece diversos aportes. Las tendencias actuales en teoría evolutiva se basan en estudios de biología de organismos para cuestionar la visión genicéntrica de la evolución. No rechazan que la evolución concierne a cambios en las frecuencias de variantes genéticas, pero muestran la codependencia de las variaciones genéticas y fenotípicas. En este sentido, el papel del desarrollo del organismo en el entorno resulta fundamental, lo que conduce a la llamada biología evolutiva del desarrollo (evo-devo), biología del desarrollo evolutivo (devo-evo), biología ecológica evolutiva del desarrollo (eco-evo-devo) y la teoría de la construcción de nichos (véase Chiu 2022, p. 19).

Entre estas teorías, la construcción de nichos ha discutido los supuestos de la psicología evolutiva y el estudio de los rasgos conductuales humanos dentro de la evolución (Laland y Brown, 2011). La construcción de nichos es el proceso por el cual los organismos modifican los entornos selectivos y, en consecuencia, afectan la evolución: «Niche construction is not just an end product of evolution, but a cause of evolutionary change»<sup>17</sup> (Laland y Brown 2006, p. 96). La construcción de nichos enfatiza los procesos causales recíprocos entre el organismo y el entorno (su nicho construido), que actúan junto a la selección natural (Odling-Smee et al., 2003; Lala et al. 2024). La construcción de un nicho también afecta los rasgos y la evolución de otros organismos. Esto se aplica asimismo a la construcción de nichos basada en procesos de aprendizaje y culturales.

Varios puntos que aborda la teoría de la construcción de nichos, tanto sobre la evolución como sobre la psicología evolutiva, son útiles aquí para discutir las explicaciones culturales y evolutivas de la relación entre salud y entorno:

1. La relación entre naturaleza y cultura: según la construcción de nichos, resulta problemático concebir mecanismos inn-

17. La construcción de nichos no es solo un producto final de la evolución, sino una causa del cambio evolutivo (traducción de la autora).

tos o instintivos que determinen el comportamiento de los seres humanos. El debate entre naturaleza y crianza (*nature y nurture*) se ha desarrollado y polarizado ampliamente tanto en filosofía como en psicología. La construcción de nichos crítica esta oposición proponiendo ejemplos de biología del desarrollo (p. ej., plasticidad del desarrollo) y especificando que el concepto de instinto es prácticamente imposible de poner a prueba en la práctica (Laland y Brown, 2018; véase también Lehrman, 1953, sobre la idea del comportamiento innato). Proponen, por ejemplo, el caso de los alelos de la lactasa (la capacidad de consumir productos lácteos sin enfermar) como ejemplo de un rasgo minoritario entre los humanos que resultó de la ganadería lechera como proceso de coevolución entre humanos y animales. Estas consideraciones se aplican a aquellas explicaciones ofrecidas por teorías psicológicas basadas en un supuesto innatismo de la preferencia por los espacios verdes y naturales frente a los urbanos. Según la perspectiva de la construcción de nichos, referirse al innatismo implica la exclusión de los organismos de su entorno, cómo el desarrollo se ve afectado por el entorno y cómo el aprendizaje «cultural» determina las preferencias.

2. Rasgos conductuales universales y evolución de la herencia biológica: como ya se subrayó en la sección anterior, resulta problemático afirmar que las preferencias se heredan de nuestros antepasados. Una razón es que la arqueología sigue debatiendo quiénes son exactamente nuestros antepasados, por ejemplo, al estudiar la hibridación de los humanos modernos con neandertales y denisovanos (Laland y Brown, 2018) o los diferentes biomas en los que vivieron nuestros predecesores. Se cuestionan los entornos en los que tuvo lugar la adaptación evolutiva de nuestros antepasados, mientras que la psicología evolutiva ha perseguido, en su mayoría, una idea cristalizada del entorno al que se adaptaron nuestros ancestros, es decir, la sabana del Pleistoceno africano, y ha pasado por alto la diversidad de biomas (ecológicos y construidos). Podría argumentarse a favor de la idea de una cognición universal compatible con un análisis dependiente del contexto y basada en algunas predisposiciones o herencia adaptativa de la mente. No obstante, la universalidad de la mente y el comportamiento humanos se pone en cuestión por la plasticidad

de la mente (p. ej., Sarto-Jackson, 2022) y por una visión del organismo como constructor activo de sus entornos.

La noción de herencia biológica evolucionada es aún más compleja. Durante mucho tiempo implicó un enfoque centrado en los genes. Aunque las explicaciones evolutivas basadas en el entorno no se centran únicamente en los genes, parecen subestimar el papel más amplio de las formas no genéticas de herencia, un tema abordado por la construcción de nichos y que respalda el hecho de que los procesos cognitivos básicos exhiben variabilidad entre poblaciones (Laland y Brown, 2018). La variabilidad de la construcción de nichos podría haber dado lugar a variaciones en la presión selectiva sobre el cerebro humano.

3. Rezago adaptativo (*adaptive lag*, en inglés): otro supuesto implícito de las explicaciones basadas en la evolución en psicología es el rezago adaptativo, que significa que la velocidad a la cual una especie (como la humana) se adapta al entorno es menor que la velocidad de los cambios ambientales. Esto implica que nuestro cerebro podría haber permanecido casi igual al de nuestros antepasados, mientras que nuestro entorno ha cambiado completamente (especialmente en el contexto del Antropoceno). La adaptación cultural es, por tanto, más rápida que los cambios en el acervo genético humano. El gradualismo es otro concepto relacionado con la teoría del rezago adaptativo. Implica que los cambios evolutivos, especialmente los complejos, como los relacionados con la mente humana, han ocurrido lentamente. Según la construcción de nichos, los desarrollos recientes en genética humana han desafiado tanto el gradualismo como el rezago adaptativo: «Evidence from the human genome strongly suggest that recent human evolution have been affected by responses to features to the environment that were constructed by humans, from culturally facilitated changes in diet to aspect of modern living»<sup>18</sup> (Bolhuis et al., 2011, p. 2). Y aunque los humanos hubieran dejado de evolucionar genéticamente, sin embargo, continúan cambiando y reconstruyendo su entorno (p. ej., arquitectóni-

18. La evidencia del genoma humano sugiere fuertemente que la evolución humana reciente se ha visto afectada por respuestas a características del entorno que fueron construidas por los humanos, desde cambios en la dieta facilitados culturalmente hasta aspectos de la vida moderna (traducción de la autora).

ca, cultural, médica, práctica agrícola), lo que a su vez afecta el fenotipo humano (Laland y Brown, 2006, pp. 101-102).

Las ideas anteriores muestran que considerar la complejidad y la cocreación del entorno (o de nuestro nicho) conduce a cuestionar el innatismo y la herencia biológica de las teorías dominantes de la psicología. Al mismo tiempo, ofrecen herramientas útiles y una perspectiva prometedora para desarrollar explicaciones evolutivas más sólidas de por qué necesitamos el entorno para nuestros resultados de salud, que sean compatibles con, y no pasen por alto, el papel de los aspectos culturales.

## 6. Conclusiones

La crisis de replicación está cosechando víctimas tanto en medicina como en psicología. Un artículo reciente (Folk y Dunn, 2023) discute la robustez de los estudios sobre la importancia de la exposición a la naturaleza. Los resultados son algo inquietantes, ya que muchos estudios sobre este tema no cumplieron criterios tales como preregistro, grupos de control y poder estadístico. No es mi objetivo discutir la robustez metodológica de los estudios que relacionan salud y naturaleza. Sin embargo, he proporcionado un análisis teórico de las principales explicaciones de esta relación y he subrayado la necesidad de considerar diferentes enfoques tanto en filosofía como en psicología y teoría evolutiva reciente. Hacer esto también puede ayudar en el diseño de estos estudios.

Discutí las múltiples maneras en que se conceptualiza el medioambiente. Lejos de abogar por un consenso terminológico, he mostrado cómo existen algunas características fundamentales del entorno que deben considerarse, tales como a) la relationalidad del entorno y el individuo y el papel de los elementos sociales y culturales en la configuración del entorno a través de prácticas, actividades, historias y culturas; b) la consideración de los elementos fisiológicos y biológicos, como las nociones de permeabilidad y la exposición del individuo al entorno, desde un punto de vista patogénico y salutogénico; c) al considerar cómo percibimos y vivimos todo tipo de entorno, el concepto de *affordance* puede ser de gran utilidad. El entorno es una fuente conti-

nua de posibilidades ofrecidas a los individuos desde los puntos de vista práctico y físico hasta los sociales y culturales.

Sostengo que es importante considerar la base teórica de la relación entre salud y entorno en el momento de diseñar un estudio, por ejemplo, como directrices para la formulación de preguntas de investigación o para poner a prueba un marco teórico de hipótesis, en lugar de proporcionar una explicación *ex post* al final del estudio, que a menudo es epifenoménica. Expuse, por ejemplo, los argumentos culturales y sociales para la vinculación con diferentes tipos de entorno. Estos dan cuenta de la variabilidad en términos de percepción, preferencias y apego. Mostré la importancia de la psicología ambiental en el debate actual sobre restauración y reducción del estrés. Sin embargo, las consideraciones evolutivas empleadas para explicar estos fenómenos podrían ampliarse y complejizarse. La integración entre teorías pasadas y contemporáneas de la evolución en psicología ambiental permitiría a los científicos mejorar las explicaciones, integrar aspectos culturales y discutir puntos críticos como el innatismo, la universalidad de las preferencias por los espacios verdes, así como el rezago adaptativo en la evolución humana. Adoptar la teoría de la construcción de nichos, que no cristaliza los entornos, sino que se centra en la coevolución de los seres humanos y su entorno (considerando también el papel de los aspectos culturales y sociales), puede proporcionar herramientas para comprender mejor cómo estos entornos afectan los resultados de salud.

## Bibliografía

- Ahn, A. C., Tewari, M., Poon, C. S. y Phillips, R. S. (2006). The limits of reductionism in medicine: Could systems biology offer an alternative? *PLoS Medicine*, 3(6), e208. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0030208>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Appleton, J. (1975). *The experience of landscape*. John Wiley.

- Augé, M. (1992). *Non-lieux*. Seuil.
- Baedke, J. y Buklijas, T. (2023). Where organisms meet the environment: Introduction to the special issue 'What counts as environment in biology and medicine: Historical, philosophical and sociological perspectives'. *Studies in history and philosophy of science*, 99, A4-A9. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2022.09.008>
- Baedke, J., Fábregas-Tejeda, A. y Prieto, G. I. (2021). Unknotting reciprocal causation between organism and environment. *Biology and Philosophy*, 36, 48. <https://doi.org/10.1007/s10539-021-09815-0>
- Becker, F. y Jones-Douglas, S. (2006). The ecology of the patient visit.: attractiveness, waiting times, and perceived quality of care. *Health-care Design*, 6(7), 74-79.
- Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J. D. y Baum, A. (2005). *Environmental psychology* (5th ed.). Harcourt.
- Bell, S. L., Foley, R., Houghton, F., Maddrell, A. y Williams, A. M. (2018). From therapeutic landscapes to healthy spaces, places and practices: A scoping review. *Social science & medicine*, 196, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.11.035>
- Benson, E. (2020). *Surroundings. A history of Environments and Environmentalisms*. University of Chicago Press.
- Beresford, M. J. (2010). Medical reductionism: lessons from the great philosophers, *QJM: An International Journal of Medicine*, 103(9), 721-724. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcq057>
- Boley, B., Strzelecka, M., Yeager, E. P., Ribeiro, M. A., Aleshinloye, K. D., Woosnam, K. M. y Mimbs, B. P. (2021). Measuring place attachment with the Abbreviated Place Attachment Scale (APAS). *Journal of Environmental Psychology*, 74, 101577. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101577>
- Bolhuis, J. J., Brown, G. R., Richardson, R. C. y Laland, K. N. (2011). Darwin in mind: new opportunities for evolutionary psychology. *PLoS biology*, 9(7), e1001109. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001109>
- Bookchin, M. (1980). *Towards an Ecological Society*. Black Rose Books.
- Boy, J. D. (2021). 'The metropolis and the life of spirit' by Georg Simmel: A new translation. *Journal of Classical Sociology*, 21(2), 188-202.
- Buller, D. J. (2009). Four fallacies of pop evolutionary psychology. *Scientific American*, 300(1), 74-81. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0109-74>
- Canali, S. (2020). What Is New about the Exposome? Exploring Scientific Change in Contemporary Epidemiology. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2879. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082879>
- Canali, S. y Leonelli, S. (2022). Reframing the environment in data-intensive health sciences. *Studies in History and Philosophy of Science*, 93, 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2022.04.006>
- Casey, E. (1997). *The fate of place. A philosophical history*. University of California Press.
- Chiu, L. (2022). *Extended Evolutionary Synthesis: A review of the latest scientific Research* [Report]. John Templeton Foundation. <https://doi.org/10.15868/socialsector.40950>
- Consejo de Europa (2000). *European Landscape Convention*.
- Cooper-Marcus, C. y Sachs, N. (2014). *Therapeutic Landscapes*. Wiley.
- Cresswell, T. (2004). *Place: a short introduction*. Blackwell Publishing.
- Curl, A., Ward Thomson, C. y Aspinall, P. (2015). The effectiveness of 'shared space' residential street interventions on self-reported activity levels and quality of life for older people. *Landscape and Urban Planning*, 139, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.02.019>
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of everyday life*. University of California Press.
- Douglas, H. E. (2009). *Science, policy, and the value-free ideal*. University of Pittsburgh Press.
- Dutton, D. (2009). *The art instinct: Beauty, pleasure, and human evolution*. Bloomsbury Press.
- Falk, J. H. y Balling, J. D. (2010). Evolutionary influence on human landscape preference. *Environment and Behavior*, 42(4), 479-493. <https://doi.org/10.1177/0013916509341244>
- Folk, D. y Dunn, E. (2023). A systematic review of the strength of evidence for the most commonly recommended happiness strategies in mainstream media. *Nature Human Behaviour*, 7(10), 1697-1707. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01651-4>
- Friesinger, J. G., Haugland, S. H. y Vederhus, J. K. (2022). The significance of the social and material environment to place attachment and quality of life: findings from a large population-based health survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 20, 135. <https://doi.org/10.1186/s12955-022-02045-2>
- Gesler, W. M. (1992). Therapeutic landscapes: medical issues in light of the new cultural geography. *Social Science and Medicine*, 34(7), 735-746.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology.

- Godfrey-Smith, P. (2003). *Theory and Reality. An Introduction to the Philosophy of Science*. Chicago University Press.
- Grahn, P., Tenngart Ivarsson, C., Stigsdotter, U. y Bengtsson, I. -L. (2010). Using affordances as a health-promoting tool in a therapeutic garden. En C. Ward Thompson, P. Aspinall y S. Bell (Eds.), *Innovative Approaches to Researching Landscape and Health* (pp. 116-154). Routledge.
- Hartig, T. (2021). Restoration in Nature: Beyond the Conventional Narrative. En A. R. Schutte, J. C. Torquati y J. R. Stevens (Eds.), *Nature and Psychology. Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 89-151). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69020-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69020-5_5)
- Hartig, T., Korpela, K., Evans, G. W. y Gärling, T. (1997). A measure of restorative quality in environments. *Scandinavian housing and planning research*, 14(4), 175-194.
- Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S. y Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual review of public health*, 35, 207-228.
- Harvey, D. (1993). From space to place and back again: Reflections on the condition of postmodernity. En J. Bird, B. Curtis, T. Putnam y L. Tickner (Eds.), *Mapping the futures: Local cultures, global change* (pp. 3-29). Routledge.
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., Leonard, B., Lorig, K., Loureiro, M. I., van der Meer, J. W. M., Schnabel, P., Smith, R., van Weel, C. y Smid, H. (2011). How should we define health? *BMJ*, 343, d4163. <https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>
- Jessop, R. (2012), Coinage of the Term Environment: A Word Without Authority and Carlyle's Displacement of the Mechanical Metaphor. *Literature Compass*, 9: 708-720. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4113.2012.00922.x>
- Joye, Y. y Dewitte, S. (2018). Nature's broken path to restoration. A critical look at Attention Restoration Theory. *Journal of Environmental Psychology*, 59, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.006>
- Kaplan, S. (1987). Aesthetics, Affect, and Cognition. *Environment and Behavior*, 19, 3-32.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *J. Environmental Psychology*, 15, 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kaplan, R. y Herbert, E. J. (1988). Familiarity and preference: A cross-cultural analysis. En J. L. Nasar (Ed.), *Environmental aesthetics: Theory, research and applications* (pp. 379-389). Cambridge University Press.

- Kaplan, R. y Kaplan, S. (1989). *The experience of nature. A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Keller, E. F. (2002). *The century of the gene*. Harvard University Press.
- Kelly, M. P., Kelly, R. S. y Russo, F. (2014). The integration of social, behavioral, and biological mechanisms in models of pathogenesis. *Perspectives in biology and medicine*, 57(3), 308-328.
- Kerry, P. E. y Hill, M. (2010). *Thomas Carlyle resartus: Reappraising Carlyle's contribution to the philosophy of history, political theory, and cultural criticism*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Lala, K. N., Uller, T., Feiner, N., Feldman, M. W. y Gilbert, S. F. (2024). *Evolution evolving: The developmental origins of adaptation and biodiversity*. Princeton University Press.
- Laland, K. N. y Brown, G. R. (2006). 'Niche Construction, Human Behaviour, and the Adaptive-Lag Hypothesis.' *Evolutionary Anthropology*, 15, 95-104.
- Laland, K. N. y Brown, G. R. (2011). *Sense and Nonsense: Evolutionary Perspectives on Human Behaviour*. Oxford University Press.
- Laland, K. N. y Brown, G. R. (2018). The social construction of human nature. En E. Hannon y T. Lewens (Eds.), *Why we disagree about human nature* (Online ed.) (pp. 127-144). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198823650.003.0008>
- Lehrman, D. S. (1953). 'Critique of Konrad Lorenz's Theory of Instinctive Behavior.' *Quarterly Review of Biology*, 28, 337-63.
- Lewicka, M. (2008). Place Attachment, Place Identity and Place Memory: Restoring the Forgotten City Past. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 209-231.
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207-230.
- Lewontin, R. C. (2000). *The triple Helix: Gene, Organism and the Environment*. Harvard University Press.
- Livingstone, D. N. (2012). Changing climate, human evolution, and the revival of environmental determinism. *Bulletin of the history of medicine*, 86(4), 564-595. <https://doi.org/10.1353/bhm.2012.0071>
- Low, S. M. y Altman, I. (1992). Place attachment: A conceptual inquiry. *Human Behavior & Environment: Advances in Theory & Research*, 12, 1-12.
- Malenbaum, S., Keefe, F. J., Williams, A. C. C., Ulrich, R. y Somers, T. J. (2008). Pain in its environmental context: implications for designing environments to enhance pain control. *Pain*, 134(3), 241-244. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2007.12.002>

- Malpas, J. E. (2006). *Heidegger's Topology. Being, place, world*. MIT Press.
- Marchand, D., Weiss K. y Pol, E. (Eds.). (2023). *100 Key Concepts in Environmental Psychology*. Routledge.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.
- Menatti, L. (2026). Medicine, healthcare and the environment: from the salutogenic approach towards the salutogenic environments. *Studies in history and philosophy of science*, 116, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2026.102115>
- Menatti, L., Bich, L. y Saborido, C. (2022). Health and environment from adaptation to adaptivity: A situated relational account. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 44(3), article 38. <https://doi.org/10.1007/s40656-022-00515-w>
- Menatti, L., Subiza-Pérez, M., Villalpando-Flores, A., Vozmediano, L. y San-Juan, C. (2019). Place attachment and identification as predictors of expected landscape restorativeness. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 36-43.
- Menatti, L. y Casado da Rocha, A. (2016). Landscape and health: connecting psychology, aesthetics, and philosophy through the concept of affordance. *Frontiers in Psychology*, 7, 571.
- Menatti, L. (2017). Landscape: from common good to human rights. *International Journal of the Commons*, 11(2), 641-683. DOI: <http://doi.org/10.18352/ijc.738>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Miles, A. y Mezzich, J. E. (2011). The care of the patient and the soul of the clinic: Personcentered medicine as an emergent model of modern clinical practice. *International Journal of Person Centered Medicine*, 1(2), 207-222.
- Miller, A. C., Hickman, L. C. y Lemasters, G. K. (1992). A distraction technique for control of burn pain. *The Journal of burn care & rehabilitation*, 13(5), 576-580. <https://doi.org/10.1097/00004630-199209000-00012>
- Miller, G. W. (2020). *The exposome*. Academic Press.
- Milligan, C., Gatrell, A. y Bingley, A. (2004). «Cultivating Health»: Therapeutic Landscapes and Older People in Northern England. *Social Science and Medicine*, 58, 1781-1793.
- Mittelmark, M. B., Bauer, G. F., Vaandrager, L., Pelikan, J. M., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B. y Meier Magistretti, C. (2022). *The Handbook of Salutogenesis – II edition*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3>

- Mittelmark, M. B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B. y Espnes, G. A. (Eds.). (2017). *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. DOI: 10.1007/9783-319-04600-6
- Nash, L. (2006). *Inescapable Ecologies: A History of Environment, Disease, and Knowledge* (1st ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pn5zg>
- Nigg, C., Petersen, E. y MacIntyre, T. (2023). Natural environments, psychosocial health, and health behaviors in a crisis - A scoping review of the literature in the COVID-19 context. *Journal of environmental psychology*, 88, 102009. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102009>
- Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture*. New York: Rizzoli.
- O'Malley, M. A. y Parke, C. E. (2020). Philosophy of microbiology. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2020 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/microbiology/>
- Odling-Smee, F. J., Laland, K. N. y Feldman, M. W. (2003). *Niche Construction: The Neglected Process in Evolution*. Princeton University Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016). *Espacios verdes urbanos y salud: Revisión de la evidencia*.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*.
- Orians, G. y Heerwagen, J. H. (1992). Evolved responses to landscapes. En J. H. Barkow, L. Cosmides y J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 555-579). Oxford University Press.
- Pedrinolla, A., Tamburin, S., Brasioli, A., Sollima, A., Fonte, C., Muti, E., Smania, N., Schena, F. y Venturelli, M. (2019). An Indoor Therapeutic Garden for Behavioral Symptoms in Alzheimer's Disease: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Alzheimer's disease: JAD*, 71(3), 813-823.
- Pigliucci, M. y Müller, G. B. (Eds.) (2010). *Evolution-the Extended Synthesis*. MIT Press.
- Pontarotti, G. y Merlin, F. (2023). From Exposome to Pathogenic Niche. Looking for an Operational Account of the Environment in Health Studies. En *Integrative Approaches in Environmental Health and Exposome Research: Epistemological and Practical Issues* (pp. 173-206). Springer.

- Rathmann, J., Korpela, K. M. y Stojakowits, P. (2022) Pleistocene Hypothesis – Moving Savanna Perceptual Preference Hypothesis Beyond Savanna. *Frontiers in Psychology*, 13, 901799.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion.
- Rojas-Rueda, D., Nieuwenhuijsen, M. J., Gascon, M., Perez-Leon, D. y Mudu, P. (2019). Green spaces and mortality: A systematic review and meta-analysis of cohort studies. *The Lancet Planetary Health*, 3(11), e469– e477. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(19\)30215-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(19)30215-3)
- Rosenberg, C. E. (2012). Epilogue: Airs, Waters, Places. A Status Report. *Bulletin of the History of Medicine*, 86(4), 661-670. <https://www.jstor.org/stable/26305894>
- San Juan, C., Subiza-Pérez, M. y Vozmediano, L. (2017). Restoration and the City: The Role of Public Urban Squares. *Frontiers in psychology*, 8, 2093. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02093>
- Sandifer, P. A., Sutton-Grier, A. E. y Ward, B. P. (2015). Exploring connections among nature, biodiversity, ecosystem services, and human health and well-being: Opportunities to enhance health and biodiversity conservation. *Ecosystem Services*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecoser.2014.12.007>
- Sarkar, A., Harty, S., Lehto, S. M., Moeller, A. H., Dinan, T. G., Dunbar, R. I. M., Cryan, J. F. y Burnet, P. W. J. (2018). The Microbiome in Psychology and Cognitive Neuroscience. *Trends in cognitive sciences*, 22(7), 611-636. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.04.006>
- Sarto-Jackson, I. (2022). *The Making and breaking of Minds. How Social Interactions shape the human mind*. Vernon Press.
- Scannell L. y Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1-10.
- Scannell, L. y Gifford, R. (2014). The psychology of place attachment. En R. Gifford, *Environmental psychology: Principles and practice* (5th ed.) (pp. 272-300). Optimal Books.
- Simmel, G. (1903). Die Großstädte und das Geistesleben. En T. Petermann (Ed.), *Die Großstadt: Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung* (pp. 187-206). von Zahn & Jaensch. [Versión en inglés: The metropolis and mental life. En K. H. Wolff (Ed. y Trans.), *The sociology of Georg Simmel* (pp. 409-424). The Free Press, 1950].
- Sullivan, W. C., y Kaplan, R. (2023). Attention restoration theory. In D. Marchand, K. Weiss, & E. Pol (Eds.), *100 key concepts in environmental psychology* (pp. 9-12). Routledge.

- Sultan, S. (2015). *Organism and the Environment: Ecological Development, Niche Construction and Adaptation*. Oxford University Press.
- Tuan, Y. -F. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. Prentice-Hall.
- Ulrich, R. S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. En I. Altman y J. F. Wohlwill (Eds.), *Human behavior and environment: Advances in theory and research: Vol. 6. Behavior and the natural environment* (pp. 85-125). Plenum Press.
- Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420-421. <https://doi.org/10.1126/science.6143402>
- Ulrich, R. S., Cordoza, M., Gardiner, S. K., Manulik, B. J., Fitzpatrick, P. S., Hazen, T. M. y Perkins, R. S. (2020). ICU Patient Family Stress Recovery During Breaks in a Hospital Garden and Indoor Environments. *HERD*, 13(2), 83-102. <https://doi.org/10.1177/1937586719867157>
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A. y Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11, 201-230.
- Valles, S. (2018). *A philosophy of population health science: Philosophy for a new public health era*. Routledge.
- Vögele, C. (2022). Health and well-being from a psychological perspective. En A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele y H. Willems (Eds.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (pp. 11-26). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_2)
- Vrijheid, M. (2014). The exposome: a new paradigm to study the impact of environment on health. *Thorax*, 69, 876-878.
- Ward Thompson, C. (2011). Linking landscape and health: the recurring theme. *Landscape and Urban Planning*, 99, 187-195.
- Ward Thompson, C., Aspinall, P. y Roe, J. (2014). Access to green space in disadvantaged urban communities: Evidence of salutogenic effects based on biomarker and selfreport measures of wellbeing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 153, 10-22. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.036>
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: The Human Bond with Other Species*. Harvard University Press.
- Yang, B. Y., Zhao, T., Hu, L. X., Browning, M. H. E. M., Heinrich, J., Dharmage, S. C., Jalaludin, B., Knibbs, L. D., Liu, X. X., Luo, Y. N., James, P., Li, S., Huang, W. Z., Chen, G., Zeng, X. W., Hu, L. W., Yu, Y.

y Dong, G. H. (2021). Greenspace and human health: An umbrella review. *The Innovation*, 2(4), article 100164. <https://doi.org/10.1016/j.xinn.2021.100164>

Yong, E. (2016). *I contain multitudes: The microbes within us and a grander view of life*. Harper Collins Publishers.

# La influencia de la naturaleza en la creatividad infantil

ANNA GIRBAU I FERRÉS  
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

## Resumen

El capítulo analiza y aporta evidencias de que el contacto frecuente de los niños con la naturaleza estimula su creatividad y bienestar emocional. El juego autónomo al aire libre, con elementos naturales abiertos (ramas, piedras, barro), potencia el pensamiento divergente, la resolución de problemas y la imaginación. Además, reduce el estrés y mejora la atención y la regulación emocional gracias a la restauración atencional. Factores como el tiempo libre, la diversidad ambiental (parques, bosques, riberas) y el acompañamiento adulto consciente potencian experiencias sensoriales, expresiones simbólicas y autonomía. Finalmente, esta vinculación fomenta valores éticos como el respeto ambiental y la responsabilidad colectiva.

**Palabras clave:** naturaleza, creatividad, bienestar emocional, infancia

## Abstract

The chapter analyses and provides evidence that frequent contact with nature stimulates children's creativity and emotional well-being. Independent outdoor play with natural elements (branches, stones, mud) enhances divergent thinking, problem solving, and imagination. It also reduces stress and improves attention and emotional regulation through attentional restoration. Factors such as free time, environmental diversity (parks, forests, riverbanks), and conscious adult accompaniment enhance sensory experiences, symbolic expressions, and autonomy. Finally, this connection fosters ethical values such as environmental respect and collective responsibility.

**Keywords:** nature, creativity, emotional wellbeing, childhood

# 1. Creatividad con sentido: una propuesta ética, social y ecológica

En un mundo en constante cambio, la creatividad se ha convertido en una de las competencias más valoradas en diversos ámbitos como la educación, el *marketing*, el arte, el diseño o la tecnología. Generalmente, se la asocia con el progreso, la innovación y el rendimiento económico, posicionándola como una herramienta clave para destacar, competir y generar beneficios monetarios. Sin embargo, según Mould (2018), esta visión dominante tiende a reducir la creatividad a un instrumento de productividad individual desconectado de su dimensión ética, social y ecológica.

Este capítulo propone una mirada alternativa: entender la creatividad como una capacidad humana esencial al servicio del bien común. Desde esta perspectiva, se reivindica una creatividad con sentido que no solo produzca novedades, sino que también se comprometa con la justicia social, el cuidado ambiental y la construcción de un mundo más equitativo y sostenible. Esta propuesta parte de reconocer que tanto la pedagogía como la creatividad están atravesadas por decisiones políticas y éticas, por lo que es necesario repensarlas desde un enfoque transformador.

Se plantea una estrecha relación entre creatividad y naturaleza, entendiendo que crear desde y con la naturaleza implica adoptar una postura ética y política. Este vínculo obliga a cuestionar los modelos de desarrollo y consumo actuales y a imaginar nuevas formas de habitar el mundo. Así, la creatividad se convierte en una herramienta para soñar y construir realidades alternativas que promuevan el respeto por la vida, la diversidad y el entorno.

Desde una mirada histórica, la creatividad ha estado siempre ligada a los grandes procesos de cambio cultural y social. Se remonta, incluso, a los orígenes del lenguaje y la fabricación de herramientas, donde el pensamiento abstracto y simbólico permitió transformar el entorno para responder a necesidades humanas. Estos actos creativos no solo reflejan la capacidad de imaginar, sino también la de intervenir en la realidad y transformarla. Por ello, la creatividad no debe entenderse como un atri-

buto de élites o genios, sino como una capacidad universal presente en todas las personas y culturas o, como dice Bueno (2017, p. 127), «la creatividad es lo más normal del mundo, tanto como respirar».

Reivindicar esta creatividad universal es, en sí mismo, un gesto político, ya que desafía las jerarquías que valoran unas formas de expresión sobre otras. La creatividad se expresa de múltiples maneras: en la palabra, el cuerpo, el juego, el arte, la ciencia o la vida cotidiana. Al reconocer su carácter inherente a lo humano, se abre la posibilidad de que todos podamos participar en la creación de mundos más justos.

Dentro de esta reflexión, se distingue entre creatividad e innovación. Si bien ambas están relacionadas, la innovación es entendida como la aplicación concreta de ideas creativas con efectos tangibles. Sin embargo, no toda innovación es deseable. Por eso, proponemos el concepto de «creatividad inícu» para describir aquellas prácticas creativas que, aunque novedosas, son éticamente cuestionables o socialmente dañinas por carecer de sentido de justicia o equidad y de las que este texto se aleja completamente.

El caso del experimento de Tuskegee<sup>1</sup>, en el que se utilizó a cientos de hombres afroamericanos como sujetos de investigación sin su consentimiento ni tratamiento, ilustra cómo la creatividad puede derivar en actos profundamente inmorales si no está guiada por principios éticos.

Este ejemplo refuerza la necesidad de orientar la creatividad desde valores como la equidad, la solidaridad y el respeto por los derechos humanos. Crear no es solo generar algo nuevo, sino también asumir la responsabilidad de sus consecuencias. Por tanto, la creatividad con sentido debe estar al servicio de la vida, de los vínculos y del bienestar colectivo, no del lucro o la explotación.

Finalmente, el texto hace un llamado a imaginar una creatividad comprometida con la naturaleza. En un contexto global marcado por la crisis ecológica, la desigualdad y la fragmentación social, resulta urgente repensar el papel de la creatividad

1. El experimento de Tuskegee (1932-1972) expuso a 399 hombres afroamericanos con sífilis a un estudio sin tratamiento, incluso después de hallarse la cura, con el fin de observar la evolución de la enfermedad. Murieron sin atención médica adecuada. El caso supuso una grave violación ética en la investigación médica.

como herramienta para la transformación. No basta con innovar o destacar, es necesario crear con conciencia, sensibilidad y responsabilidad. La creatividad puede ser una vía para construir futuros posibles, más habitables y solidarios, pero para ello debe reconectarse con lo esencial: la vida en todas sus formas.

A continuación, proponemos examinar la relación entre la vinculación con la naturaleza y el desarrollo del proceso creativo en la infancia. El objetivo principal es analizar cómo el contacto frecuente y significativo con entornos naturales favorece diversas formas de expresión creativa en los niños tales como el juego libre, la motricidad y la educación estética.

A lo largo del capítulo se abordan los factores que facilitan esta vinculación –como el tiempo, la libertad, el acompañamiento adulto y la diversidad ambiental– y se reflexiona sobre la importancia de estos elementos para promover un desarrollo creativo integral. Finalmente, se plantea la relevancia de esta conexión en el contexto actual de crisis ambiental, destacando la necesidad de fomentar valores de respeto y cuidado hacia la naturaleza desde la infancia.

## 2. Creatividad y naturaleza

Existen diversos elementos en los espacios naturales que favorecen la creatividad. Este capítulo se centrará en tres componentes especialmente relevantes y conectados entre sí: el juego libre, la motricidad y la educación estética. A continuación, analizaremos cómo estos aspectos pueden contribuir al desarrollo creativo en un entorno natural.

### 2.1. El juego libre

El juego libre, por definición, es espontáneo, voluntario y elegido por el niño/a, tal y como afirma Bantulà (2005). Si no es libre, difícilmente puede considerarse juego. Esta actividad esencial permite al niño/a alejarse de la rutina diaria y entrar en un mundo imaginativo, lo que la convierte en una herramienta clave para la expresión creativa y el desarrollo integral.

A través del juego, los niños y niñas exploran, experimentan, se mueven, se relacionan, sienten y crecen. No en vano, el dere-

cho al juego está reconocido internacionalmente como un pilar del bienestar infantil. Numerosos estudios coinciden en señalar su importancia para el desarrollo cognitivo, físico, emocional y social, subrayando que no es solo un medio para aprender, sino una necesidad vital del ser humano.

Sin embargo, en la actualidad observamos una tendencia preocupante a restringir las oportunidades de juego libre sustituyéndolas por actividades demasiado estructuradas o entornos excesivamente controlados. Esta limitación reduce la capacidad de los niños y niñas para explorar y desarrollar su creatividad de forma autónoma.

Desde distintas disciplinas, como la psicología, la pedagogía o, incluso, la neurociencia, se insiste en que jugar no es un lujo ni una pérdida de tiempo, es una expresión profunda de la condición humana. El juego surge de la curiosidad, de la necesidad de experimentar y buscar respuestas nuevas y, por tanto, constituye un terreno fértil para la imaginación, la resolución de problemas y el desarrollo emocional.

Por todo ello, fomentar el juego libre en contacto con la naturaleza no solo potencia el crecimiento individual, sino que abre la puerta a formas más sostenibles y conscientes de relacionarnos con el entorno.

### 2.1.1. Juego, creatividad y naturaleza

El juego, por su propia naturaleza, es una fuente inagotable de creatividad. Diversos estudios, entre ellos los de Garaigordobil (1995), coinciden en que jugar estimula la imaginación, el pensamiento simbólico y la capacidad de combinar ideas, convirtiéndose en un auténtico laboratorio de exploración.

La libertad inherente al juego permite que niñas y niños creen, transformen y den nuevos significados a los objetos y situaciones. Como han señalado algunos autores, incluso cuando imitan la realidad, la reinterpretan internamente ejerciendo su capacidad creadora.

La imaginación se activa especialmente cuando los materiales no imponen un uso o sentido único. De ahí el valor de juguetes o elementos ambiguos, que abren espacio a la invención y a la transformación simbólica. Convertir una piedra en un elefante, una hoja en un plato o un palo en una varita mágica son expresiones de esta capacidad.

**Figura 1.** Niñas y niños trepando un árbol



Fuente: elaboración propia

Así, el juego libre se convierte en un motor de pensamiento creativo al permitir proyectar nuevas posibilidades, algunas realizables, otras no, pero todas útiles para ensanchar los límites de lo posible.

Cuando el juego libre se desarrolla en contacto con la naturaleza, la creatividad encuentra un escenario especialmente fértil.

El entorno natural ofrece múltiples posibilidades de exploración, sin instrucciones ni límites prefijados, lo que estimula la imaginación, la autonomía y la curiosidad.

Allí se dan tres formas de juego especialmente significativas:

- **El juego con movimiento**, donde correr, trepar o equilibrarse fortalece la conexión entre cuerpo y mente.
- **El juego de manipulación**, que permite experimentar con texturas, formas y materiales diversos como tierra, agua o piedras.
- **El juego simbólico**, en el que un palo puede convertirse en espada, una cueva en casa o una hoja en moneda, según lo dicte la imaginación.

La ambigüedad y simplicidad de los elementos naturales abre el juego a múltiples lecturas posibles. Al no estar diseñados para un uso específico, invitan a pensar, crear, probar y reinventar. Esta libertad estimula no solo la creatividad, sino también la confianza en la propia capacidad de transformar y significar el mundo.

Por ello, los espacios naturales no solo enriquecen la experiencia lúdica, sino que actúan como aliados silenciosos de un desarrollo más libre, armónico y creativo.

### 2.1.2. El juego en un ambiente natural.

La teoría de las «loose parts»

Si reconocemos la importancia del ambiente en el desarrollo de la creatividad infantil, es imprescindible explorar cómo el entorno natural puede favorecer esta capacidad de forma única y profunda. La naturaleza no solo es un escenario de juego, sino una fuente inagotable de estímulos, retos y posibilidades estéticas, sensoriales y simbólicas que alimentan la imaginación y el pensamiento creativo desde edades tempranas.

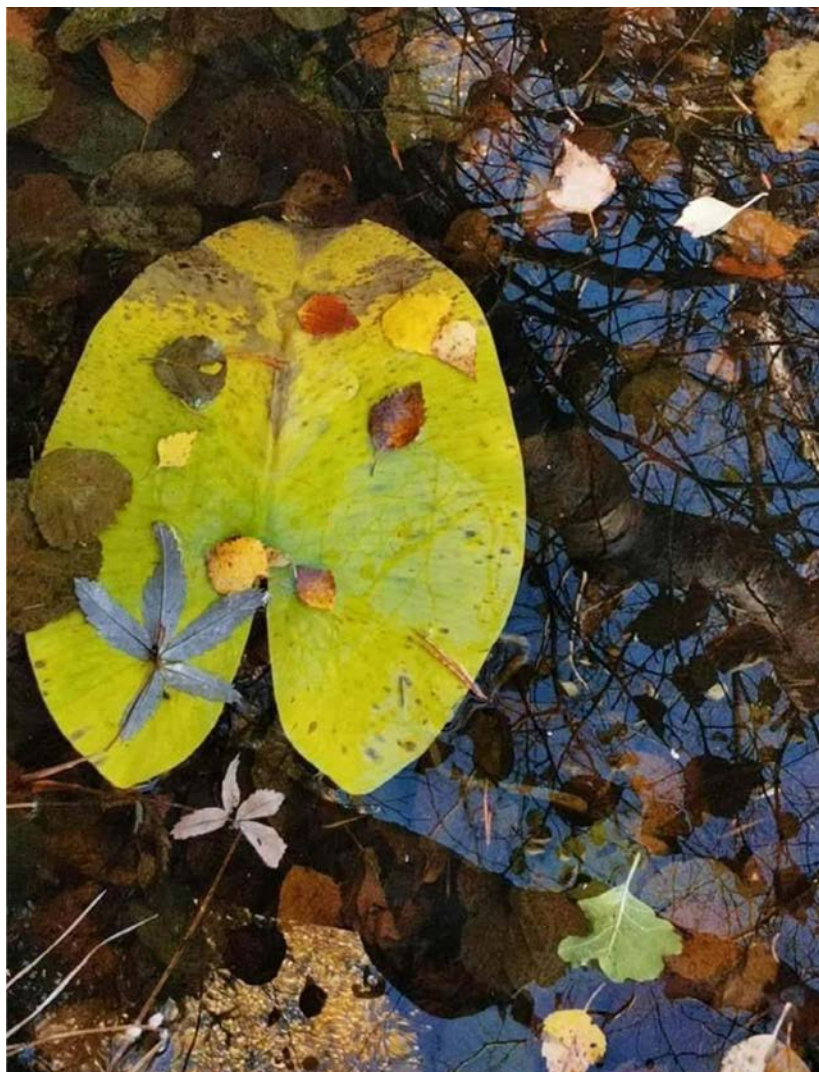
Desde esta perspectiva, cobra relevancia la teoría de las *loose parts* (piezas sueltas), formulada por Simon Nicholson en los años setenta. Esta teoría parte de una premisa sencilla pero poderosa: todos los niños y niñas son creativos por naturaleza. Tal y como expone Nicholson (1971), esta creatividad se potencia si se les rodea de materiales abiertos, no estructurados, que les inviten a experimentar, transformar, combinar y dar nuevos usos a lo que tienen a su alcance. Las *loose parts* son, por tanto, elemen-

tos móviles, flexibles y polisémicos que permiten ser manipulados de forma libre, sin un objetivo definido. Pueden ser piedras, conchas, palos, hojas, arena, piñas, troncos, flores, agua o cualquier otro material natural que no imponga una función específica. Estos materiales, al no tener una forma o uso preestablecido, ofrecen infinitas posibilidades de juego y creación. En lugar de dirigir el juego hacia un resultado concreto, lo abren a la exploración, la hipótesis, la invención. Los niños pueden imaginar, decidir, construir, desmontar y volver a construir sin límites. Esta libertad permite conectar cuerpo, mente y emoción en un mismo acto creador, y favorece tanto la autonomía como el desarrollo del pensamiento divergente.

El entorno natural, por su parte, es un contenedor privilegiado para este tipo de experiencias. Espacios como bosques, playas, jardines o, incluso, parques urbanos naturalizados ofrecen una diversidad de *loose parts* que cambian con las estaciones, los climas y el paso del tiempo. Esta variabilidad enriquece la experiencia infantil, aporta una dimensión estética y sensorial valiosa y fomenta el respeto y la curiosidad por el entorno. Los objetos que los propios niños y niñas encuentran y se apropian tienen un valor simbólico especial: se convierten en tesoros, en herramientas de juego, en disparadores de historias, en piezas de construcción, en materia prima para la invención. El uso de *loose parts* también se adapta a la diversidad de los niños y niñas. Cada uno puede interpretar y utilizar los materiales según sus capacidades, intereses y formas de entender el mundo. No hay una única manera de jugar, ni una única forma de crear. Esto favorece la inclusión, estimula múltiples lenguajes expresivos y potencia la identidad creativa de cada niño o niña. En lugar de ajustar al niño/a al material, es el material el que se ajusta a la mirada del niño/a.

En este tipo de experiencias, el papel del adulto cambia sustancialmente. Lejos de dirigir o imponer actividades, el educador se convierte en observador, acompañante y facilitador. Su responsabilidad principal es crear un entorno seguro, habitable y rico en posibilidades, permitir que los niños y niñas tengan acceso libre a los materiales y confiar en su capacidad de explorar y construir sentido. Solo debe intervenir cuando sea necesario para preservar el bienestar físico y emocional de los niños y niñas o para abrir nuevas preguntas que alimenten su curiosidad.

**Figura 2.** Construcción hecha a partir de *loose parts*



Fuente: Svane Frøde

Este enfoque, basado en la confianza, la libertad y la conexión con la naturaleza, también permite introducir valores fundamentales en la educación contemporánea, como el respeto al entorno, la sostenibilidad, el cuidado colectivo, la diversidad y la cooperación. La creatividad, en este contexto, no se limita a producir algo nuevo, sino que se convierte en una forma de estar

en el mundo, de observarlo, de transformarlo y de imaginar alternativas.

En conclusión, el uso de *loose parts* en entornos naturales no solo estimula la creatividad infantil, sino que permite articular experiencias pedagógicas profundas, integradoras y significativas. Este tipo de propuesta refuerza una mirada del infante como sujeto activo, competente y creativo, capaz de generar conocimiento y belleza a partir de aquello que la naturaleza le ofrece. Apostar por este modelo es, por tanto, apostar por una educación sensible, ética y en diálogo constante con el entorno.

## 2.2. La motricidad

La motricidad es una dimensión fundamental del desarrollo humano, especialmente en la infancia. No solo se relaciona con la adquisición de habilidades físicas, sino también con la construcción del pensamiento, la identidad y la relación con el entorno.

En los espacios naturales, el movimiento no está limitado por estructuras cerradas ni por reglas impuestas desde fuera. La naturaleza invita a trepar, correr, equilibrarse, observar, tocar, oler... y, con ello, ofrece un escenario incomparable para el desarrollo motriz. Este tipo de experiencias permiten una relación más auténtica entre el cuerpo, la mente y el entorno.

El cuerpo en movimiento actúa como mediador entre el niño/a y el mundo. A través de la acción motriz, los niños y niñas no solo exploran el espacio, sino que se exploran a sí mismos. Tal y como expresa Buytendijk (1957), el movimiento es un fenómeno relativo al sujeto y, por lo tanto, donde hay movimiento hay vida. Además, el contacto con texturas, desniveles, obstáculos o materiales naturales proporciona estímulos que no se encuentran en entornos artificiales, lo cual enriquece su percepción y capacidad adaptativa.

La motricidad libre favorece también la autonomía, la toma de decisiones y la confianza en las propias capacidades. Estas competencias son esenciales en el proceso creativo, ya que permiten experimentar sin miedo al error y desarrollar soluciones propias a los desafíos que surgen del juego espontáneo, tal y como defiende da Fonseca (2000). En este sentido, el cuerpo no es simplemente una herramienta de acción, sino también una vía de expresión y creación. El movimiento natural, no condicio-

nado por patrones rígidos, se convierte en una forma de comunicación, de relación y de descubrimiento del mundo y de uno mismo.

### 2.2.1. La importancia del cuerpo

El cuerpo no puede entenderse como una máquina al servicio de la mente, del mismo modo que el movimiento no es únicamente un proceso consciente controlado por el cerebro. A lo largo del tiempo, el cuerpo ha sido relegado en muchas teorías científicas y pedagógicas debido a la tradicional división entre lo corporal y lo mental, lo que ha llevado a minimizar su importancia en el desarrollo humano integral.

En el ámbito educativo, el cuerpo ha sido concebido con frecuencia como un «cuerpo educado», es decir, regulado y controlado, al que rara vez se ha permitido actuar con libertad. Frente a esta visión restrictiva, se hace imprescindible adoptar una perspectiva holística del ser humano, donde mente y cuerpo estén profundamente interrelacionados. Desde esta mirada, es fundamental considerar una educación simbólica del cuerpo que permita a la persona comunicarse también a través de su corporeidad.

La pedagogía, en este sentido, debe contribuir a construir un cuerpo capaz de expresar, comunicar y generar subjetividad. Se trata de formar una conciencia corporal viva, activa y autónoma, no de imponer modelos o conductas prefabricadas.

Desde las primeras concepciones integradoras, el movimiento ha sido entendido como una expresión existencial que refleja el grado de libertad del individuo. El ser humano en movimiento no es un observador pasivo, ya que el movimiento no es solo visible ni objetivo, es subjetivo, está cargado de significados y constituye una forma esencial de relación con el mundo.

El movimiento no puede desvincularse del entorno. Así como no se puede concebir al ser humano sin contexto, tampoco puede entenderse sin su capacidad de moverse. El cuerpo en acción se proyecta más allá de sus límites físicos, se prolonga y transforma el espacio que habita. La motricidad no se limita a una función biológica o mecánica, es, en sí misma, una manifestación creativa de la persona en diálogo constante con el medio.

Nuestra naturaleza corporal nos acompaña desde el nacimiento hasta la muerte. Y es a través del movimiento libre, del

juego y de la expresión corporal que los niños y niñas exploran el mundo, desarrollan su creatividad y construyen su identidad. Si se restringe esta dimensión, se limitan también las oportunidades de descubrimiento, aprendizaje y crecimiento.

La motricidad, en armonía con la emoción, es en los primeros años de vida el medio privilegiado para la exploración multisensorial y la adaptación al entorno. Esta relación profunda entre cuerpo, movimiento y naturaleza constituye un eje esencial en el desarrollo global del niño/a y en su capacidad de imaginar, crear y transformar su realidad.

### 2.2.2. Motricidad y creatividad

Para comprender la relación entre motricidad y creatividad, es necesario detenernos primero en el vínculo entre motricidad y contexto, ya que es la intención transformadora de la persona sobre su entorno la que posibilita los actos creativos.

La psicología del desarrollo ha puesto de relieve las interacciones entre actitudes, movimientos, sensibilidad y acomodación perceptiva y mental en la infancia, así como la dimensión emocional que facilita la relación afectiva con el medio. El niño/a establece inicialmente un vínculo emocional con su entorno a través del cuerpo; a medida que avanza en su desarrollo, estas relaciones se vuelven más complejas e intencionales, en paralelo a la evolución de sus capacidades cognitivas. El movimiento, por tanto, posee un fundamento sociocultural que depende de un contexto histórico y dialéctico.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la vida mental no puede desarrollarse a expensas de la vida física, y cobra pleno sentido que cuerpo y mente constituyen una unidad indisoluble. Las investigaciones centradas en la infancia muestran, asimismo, que la motricidad influye directamente en la inteligencia. Si se entiende la creatividad como una capacidad vinculada a la inteligencia, cabe sostener que la motricidad se relaciona de forma estrecha con los actos creativos. Además, se ha demostrado su importancia en la formación de la imagen mental y en la representación imaginaria, pues las percepciones y el movimiento alimentan la función simbólica en interacción con el entorno.

En la etapa infantil, la motricidad resulta decisiva no solo para favorecer el autoconocimiento y la conciencia de las posibi-

lidades corporales, sino también para generar vínculos con el medio y con los demás. El cuerpo y el movimiento se convierten en los primeros canales de comunicación y expresión, y constituyen, a su vez, fundamentos esenciales de la creatividad al sustentarse en el sentir, expresar, reflexionar, valorar y crear. La motricidad infantil se configura como un proceso inteligente y consciente que integra simultáneamente habilidades motoras, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales. De ahí la importancia de proporcionar ambientes estimulantes y estrategias adecuadas que impulsen las competencias motrices de los niños y niñas. Una exposición temprana y variada a experiencias corporales enriquece la adquisición segura y autónoma de habilidades motoras complejas.

Así, en palabras de da Fonseca, esta vez recogidas por Trigo (1999, p. 51),

la motricidad no es impersonal, se transforma a través de la historia social, en la conciencia concreta y creadora... Hasta el momento del dominio del lenguaje hablado, la motricidad, en perfecta armonía con la emoción, es el medio privilegiado de exploración multisensorial y de adaptación al entorno.

Desde la neurociencia, hoy sabemos que la actividad motriz, además de beneficios fisiológicos, libera endorfinas que generan bienestar y fomentan la relación entre desarrollo cognitivo y placer. El ejercicio incrementa, asimismo, los niveles de neurotransmisores, como la adrenalina y la noradrenalina, que preparan al cerebro para responder mejor y con mayor rapidez a los retos, a la vez que mejoran la atención y el estado de alerta. Durante el movimiento, los músculos producen irisina, una proteína que llega al cerebro y activa genes relacionados con la plasticidad neuronal –entre ellos el *BDNF*–, lo que favorece la creación de nuevas conexiones sinápticas y facilita la consolidación de aprendizajes y la emergencia de ideas creativas.

La práctica motriz también estimula el crecimiento dendrítico y, con ello, la flexibilidad sináptica, crucial para la memoria. Estudios recientes en población infantil evidencian, además, una menor respuesta al estrés y una mayor capacidad de autocontrol en quienes practican actividad física regular, asociándose a una activación más eficiente de las áreas prefrontales.

En los primeros años, el movimiento psicomotor, al trabajar la coordinación y la categorización, contribuye decisivamente al desarrollo de las funciones ejecutivas planificación, regulación del comportamiento y –muy especialmente– creatividad. De este modo, motricidad, cognición y creación se entrelazan en un tejido único que acompaña al niño y la niña en su descubrimiento del mundo y de sí mismo.

### 2.2.3. Elementos naturales para favorecer la creatividad a través de la motricidad

Como especie, *Homo sapiens* no es sedentaria por naturaleza, la evolución ha configurado nuestro bienestar y nuestro desarrollo integral alrededor del movimiento activo. De ahí que la posibilidad de que los niños y niñas se muevan con libertad en sus entornos cotidianos constituya una necesidad primordial. Tal como subraya la práctica pedagógica de centros de educación ambiental, el movimiento libre y el esparcimiento generan en la infancia una sensación de bienestar emocional y psicológico que hace de la naturaleza un escenario privilegiado para el aprendizaje.

Los ambientes naturales ofrecen condiciones únicas porque permiten interacciones variadas –tanto con el medio como con otros individuos– de una forma espontánea y no estructurada. A continuación, se describen tres elementos especialmente relevantes del entorno natural que, desde la motricidad, contribuyen al desarrollo de la creatividad infantil.

#### **Superficies y relieves diversos**

La riqueza de texturas, pendientes y obstáculos presentes en la naturaleza exige del niño/a una planificación motriz flexible y una continua adaptación biomecánica. Al desplazarse por suelo irregular, arena, barro, rocas o troncos, el organismo se ve compelido a ajustar y refinar patrones de equilibrio, coordinación y propiocepción. Estos ajustes –más complejos que los requeridos por superficies uniformes– alimentan la plasticidad sensorial y favorecen la exploración táctil, vestibular y cinestésica. En consecuencia, se estimulan procesos cognitivos ligados a la imaginación y a la resolución creativa de problemas, pues la mente aprende a responder ante situaciones inciertas con estrategias novedosas.

**Figura 3.** Niños y niñas subiendo por un desnivel



Fuente: elaboración propia

### **Experimentar el riesgo**

El medio natural enfrenta al niño/a con retos que le permiten calibrar sus propias capacidades y límites: trepar a un árbol, cruzar un arroyo sin mojarse o saltar de piedra en piedra requiere evaluar la situación, planificar la acción y asumir responsabilidad sobre la decisión. La exposición a «riesgos controlados» for-

talece la autoestima y la resiliencia, al tiempo que entrena la tolerancia a la frustración y la flexibilidad mental, rasgos imprescindibles en la conducta creativa.

En todo caso, según Ahne (2013, p. 13), hay que distinguir entre el peligro real y el riesgo, considerando que hay que proteger a los niños y niñas de los peligros de los cuales no son conscientes. En cambio, un riesgo supone un reto para el niño/a, que decide si quiere asumirlo o no. Según esta autora, la naturaleza resulta estimulante, viva, llena de sorpresas y misterios. En definitiva, «ofrece riesgo y aventura, despierta la fantasía y hace libre».

Las directrices europeas sobre áreas de juego infantiles recomiendan un equilibrio entre la provisión de riesgo y la prevención de lesiones graves, recordando que un entorno demasiado seguro puede empobrecer la experiencia de aprendizaje. En las sociedades occidentales, sin embargo, la cultura de la sobreprotección –denominada por algunos autores como Pain (2006) paranoia paternal o hiperpaternidad– tiende a identificar cualquier riesgo con peligro, inhibiendo la exploración autónoma. Resulta, por tanto, esencial distinguir entre peligro real (situaciones que el niño/a todavía no puede reconocer ni gestionar) y riesgo (reto asumible que ofrece oportunidades de crecimiento). Lejos de obstaculizar el desarrollo, el riesgo apropiado despierta la curiosidad, la fantasía y el sentido de aventura, configurando un contexto propicio para la creatividad.

### **Pensar desde la acción**

El aprendizaje en la naturaleza se apoya en la experiencia corporal directa: al manipular objetos, mover piedras, modelar barro o construir refugios, el niño/a activa circuitos sensoriomotrices que se traducen en imágenes mentales y representaciones simbólicas. Numerosas investigaciones en aprendizaje experiencial muestran que las actividades manuales al aire libre incrementan el compromiso con la tarea y facilitan un desarrollo integral más sólido.

La tradición pedagógica ya advertía que «el pensamiento sin acción puede nutrir la imaginación, pero deja inactiva la voluntad; la voluntad solo se fortalece mediante la acción» Desde esta perspectiva, Pallasmaa (2011) considera que la mano – prolongación visible del cerebro– no es mero instrumento de la inteli-

gencia, sino su coartífice: al utilizarla, el ser humano construye conceptos, lenguaje y cultura. La denominada inteligencia manual revela, así, una forma específica de razonamiento estrechamente ligada a la resolución creativa de problemas.

En conjunto, superficies desafiantes, riesgos asumibles y experiencias de acción reflexiva conforman un trípode que nutre la creatividad infantil. Cada uno de estos elementos interactúa con los otros, dando lugar a un entorno rico en posibilidades motrices y cognitivas. Sumar naturaleza y movimiento equivale, por tanto, a ofrecer al niño/a un laboratorio vivo donde imaginar, experimentar y crear con todo su ser.

### 2.3. La educación estética

La educación estética no se reduce al aprendizaje de disciplinas artísticas, sino que implica una forma de mirar, de percibir y de habitar el mundo. Está vinculada a la sensibilidad, a la emoción, a la capacidad de asombro y al cultivo de una mirada atenta y abierta.

La naturaleza, por su diversidad, ritmo y belleza, ofrece infinitas oportunidades para desarrollar esta sensibilidad. Observar los colores de una hoja, escuchar el crujido de una rama, seguir el vuelo de un insecto o sentir la textura del barro son experiencias estéticas en sí mismas. Estas vivencias no necesitan ser guiadas ni interpretadas desde fuera, sino que interpelan directamente a quien las vive.

Cultivar la dimensión estética en la infancia es clave para fomentar la creatividad, ya que despierta la imaginación, la contemplación activa y el deseo de expresar lo sentido. En este sentido, el arte y la creatividad se nutren de la experiencia sensorial y emocional con el entorno.

Además, esta educación en la sensibilidad tiene una dimensión ética y política: enseña a valorar, respetar y cuidar lo que nos rodea. La contemplación estética no es pasiva, sino transformadora. Desde ella, surge el compromiso con un mundo más habitable, más justo y bello.

La estética –del griego *aisthánesthai*, «percibir»– constituye un componente intrínseco de la mente humana estrechamente vinculado a la emoción. Entendemos por educación estética aquella que cultiva la sensibilidad para apreciar la belleza y desarrollar el

impulso de creación y expresión artística. Se trata de un proceso complejo en el que convergen funciones cognitivas, expresión corporal, emociones, creatividad y capacidad crítica, y que resulta esencial para potenciar la facultad humana de transformar la realidad.

Defendemos, además, que la educación estética trasciende la mera formación intuitiva o sensorial, implica pensar y relacionarse a partir de los objetos percibidos. Como subrayan diversas autoras, la estética puede considerarse una forma de pensamiento que explora y desvela realidades, capaz de modelar lo insostenible del mundo sin someterse a reglas prefijadas. Provoca reflexiones rigurosas, minuciosas, incluso insolentes, que capturan instantes de realidad y los reorganizan para descubrir sentidos ocultos tras la retórica de los poderes establecidos.

En síntesis, apostamos por una educación estética que invite a pensar, reflexionar y crear. El empeño se centra en ofrecer experiencias que articulen saber y experiencia, evitando escindirlos, pues tal escisión imposibilita el pensamiento complejo.

En este tramo del capítulo, por tanto, indagaremos en las posibilidades que brinda la naturaleza para diseñar experiencias estéticas que impulsen procesos creativos en la infancia, tanto desde la admiración ante lo bello como desde la dimensión más profunda de la trascendencia y la espiritualidad.

### 2.3.1. Naturaleza y creatividad: el arte de maravillarse, sentir y estar presentes

La creatividad es una manifestación esencial de la condición humana. No es solamente la capacidad de producir obras artísticas o inventos innovadores, sino una forma de estar en el mundo con sensibilidad, imaginación y apertura. Crear es dar forma a lo que sentimos y pensamos, es transformar la experiencia en significado, es construir puentes entre lo interno y lo externo. Para que esta capacidad se desarrolle plenamente, especialmente en la infancia, es necesario cultivar ciertos estados internos que la favorecen tales como la admiración ante lo que nos rodea, la conexión espiritual con uno mismo y con la vida y una atención plena que nos ancle en el presente. Estos tres pilares encuentran en la naturaleza un espacio ideal para desplegarse de manera auténtica y profunda.

### La admiración: semilla del asombro creativo

La admiración, en su sentido más genuino, es esa emoción que surge ante lo bello, lo inesperado o lo misterioso. Es la chispa que enciende la curiosidad, que impulsa a preguntar, a explorar y a descubrir. En la infancia, esta capacidad está especialmente presente, los niños y niñas se asombran con facilidad, se detienen ante los detalles, se dejan tocar por lo que sucede a su alrededor. Un copo de nieve, el vuelo de una libélula, la textura de una piedra... son suficientes para captar su atención y despertar un mundo de preguntas y fantasías.

**Figura 4.** Niñas admirando el transcurso del agua del río



Fuente: Svane Frøde

Los espacios naturales, por su diversidad, su belleza y su imprevisibilidad, son una fuente inagotable de estímulos admirables o, tal y como dice L'Ecuyer (2017, p. 89), «la naturaleza es una de las primeras ventanas de admiración en la infancia». En ella, los niños experimentan una forma de atención involuntaria que no exige esfuerzo porque surge de manera espontánea cuando algo los cautiva. Esta atención ligada al asombro ha sido reconocida por pensadores desde la Antigüedad –como Platón y

Aristóteles– hasta científicos contemporáneos como Einstein, para quien el misterio es «la emoción más hermosa que podemos experimentar». En el contexto educativo, favorecer esta capacidad de admiración significa abrir la puerta al aprendizaje profundo, al pensamiento creativo y a la expresión artística.

### **La espiritualidad: una conexión sensible con uno mismo y con el mundo**

Junto al asombro, la espiritualidad –entendida en un sentido humanista– constituye otra dimensión clave para el desarrollo creativo. Lejos de asociarse únicamente con la religión, la espiritualidad aquí se concibe como la capacidad de buscar sentido, de emocionarse con lo simple, de percibir la belleza y de sentirse parte de algo más grande que uno mismo. Es una actitud vital que permite vivir con profundidad, con conciencia y con gratitud.

La naturaleza, con su ritmo pausado, sus silencios, sus formas y sus ciclos, ofrece un marco ideal para este tipo de vivencias. Caminar descalzo sobre la tierra, contemplar un atardecer o sentir el viento en la piel no son solo experiencias sensoriales, son también experiencias simbólicas que invitan a la introspección, al respeto y a la reflexión sobre el lugar que ocupamos en el mundo. En este sentido, el contacto con la naturaleza fomenta una espiritualidad cotidiana que, lejos de abstraernos de la realidad, nos ancla con mayor profundidad a ella.

En este sentido, Torralba (2012, p. 231) afirma

cuando los niños caminan en el amor y en la belleza, abren sus corazones al mundo, a todas sus relaciones. Entonces quedan prendados por la belleza y se trascienden a sí mismos. Quizá no podamos garantizar que vivan esta experiencia, pero debemos hacer cuanto esté a nuestro alcance para crear las condiciones de posibilidad para que tenga lugar.

Esta dimensión espiritual es también una forma de autonomía, permite construir una visión propia del mundo, actuar con coherencia con los propios valores y comprometerse con el entorno. Una creatividad verdaderamente transformadora no solo inventa, sino que también conecta, integra y da sentido. Por ello, fomentar la espiritualidad desde la infancia a través del contacto

respetuoso con la naturaleza contribuye a formar personas más libres, sensibles y comprometidas.

### **La atención plena: presencia, calma y creatividad**

El tercer pilar que articula la relación entre creatividad y naturaleza es la atención plena, entendida como la capacidad de estar verdaderamente presentes en lo que hacemos, sentimos o percibimos. En una sociedad hiperestimulada, marcada por la prisa, la distracción constante y la fragmentación del tiempo, esta capacidad se ve profundamente amenazada. Los niños y niñas, especialmente, se ven afectados por una sobrecarga de estímulos visuales, auditivos y digitales que les impide mantener la concentración y disfrutar de la experiencia del presente.

Frente a ello, el entorno natural ofrece un espacio de restauración atencional. Sus estímulos son suaves, no invasivos, y favorecen una conexión sostenida con lo que se percibe. Un paseo por el bosque, la contemplación del mar o la simple observación de una flor pueden convertirse en momentos de profunda atención, donde la mente se calma y la percepción se agudiza. En estos estados, el pensamiento creativo se vuelve más fluido, más auténtico y conectado con la experiencia vivida.

La atención plena también tiene efectos positivos a nivel neurológico. Gracias a la plasticidad cerebral, las experiencias vividas con un alto nivel de atención o carga emocional se consolidan de forma más intensa y duradera. Por eso, las vivencias en la naturaleza –cuando son significativas y emocionalmente resonantes– dejan huellas profundas en el desarrollo del niño/a no solo a nivel emocional, sino también cognitivo y creativo. Los estudios de Kaplan (1992), por ejemplo, avalan la importancia de los entornos naturales en la atención y la creatividad, ya que ofrecen estímulos apaciguados, suaves, que permiten rebajar el exceso de estímulos permitiendo un mayor autocontrol del córtex prefrontal del cerebro, centro de control de la atención.

### **Naturaleza y educación creativa: una pedagogía del asombro**

Integrar estos tres pilares –admiración, espiritualidad y atención plena– en el ámbito educativo supone repensar la forma en que concebimos el aprendizaje y el desarrollo infantil. Implica reconocer que la creatividad no se enseña directamente, sino que se cultiva creando contextos adecuados donde pueda brotar y ex-

pandirse. La naturaleza, en este sentido, no es solo un «decorado» para actividades escolares, sino un agente activo, una maestra silenciosa que invita a mirar, a sentir, a preguntar y a crear. Cuando los niños y niñas recolectan elementos naturales –hojas, piedras, ramas, semillas– y los transforman en juegos simbólicos, están realizando procesos creativos profundos que integran todos sus sentidos, su memoria, su imaginación y su mundo emocional. En estos actos de creación espontánea se manifiesta una forma de pensamiento libre, intuitivo y conectado con el entorno. Se trata de una creatividad orgánica, no programada, que surge del vínculo directo con lo real y lo vivido. En definitiva, la creatividad florece allí donde se cultiva la capacidad de admirar, de conectar y de estar plenamente presentes. La naturaleza ofrece una tierra fértil para esta siembra no solo por su belleza y diversidad, sino porque invita a vivir con atención, con sensibilidad y con sentido. Educar en contacto con la naturaleza es educar para la creatividad, la autonomía, la sensibilidad y la conciencia ecológica. Es formar personas capaces de transformar el mundo no solo con ideas originales, sino también con una mirada abierta, una actitud reflexiva y un corazón conectado con la vida.

### 3. Conclusiones

Es importante destacar que los niños y niñas se expresan de forma más creativa en la naturaleza siempre que establezcan un vínculo positivo con ella. Este es uno de los aspectos esenciales de la investigación, la importancia de la conexión con el espacio. Si los niños/as y jóvenes no pueden desarrollar una relación significativa con el entorno natural, este se convierte en un espacio inerte, a menudo considerado solo como una fuente de recursos para el bienestar humano.

En cambio, cuando pueden vincularse con el entorno natural, aprenden a conocerlo, descubrirlo y respetarlo, facilitando así el desarrollo de una conciencia ambiental más profunda.

A partir de los datos recogidos, se han identificado varios factores que favorecen este vínculo con la naturaleza:

- **Tiempo:** es fundamental que los niños y niñas dispongan de tiempo para jugar, interactuar, maravillarse y moverse sin pri-

sas por el espacio natural. Establecer relaciones con el entorno es un proceso lento y discontinuo. Por ejemplo, algunos niños se acercan a la naturaleza con una elevada biofobia debido a malas experiencias previas o a miedos transmitidos por otras personas. En estos casos, será necesario dedicar mucho tiempo y paciencia para que puedan superar estos temores y acercarse con una actitud observadora y expectante. Por otro lado, algunos niños/as están acostumbrados a relacionarse con el espacio de manera materialista y deben aprender, por ejemplo, que mover una piedra puede destruir nidos de animales o que es preferible no arrancar ramas de los árboles, sino aprovechar los elementos que se encuentran en el suelo.

- **Acompañamiento adulto:** también hemos observado que la presencia y el rol del adulto son claves para gestionar una buena relación con el entorno natural. En muchas ocasiones, la función del adulto debe ser secundaria, limitándose a observar y permitiendo que los niños/as jueguen y se expresen libremente, sin condicionar sus acciones. Es importante que los niños y niñas experimenten, incluso si eso implica riesgos o equivocaciones, para que puedan explorar sus límites y aprender de ellos. Además, deben poder actuar sin juicios ni interpretaciones; simplemente, y aunque no siempre sea fácil, se trata de dejar hacer (*laissez-faire*) para que su creatividad pueda fluir.
- **Bienestar:** para que la creatividad pueda desarrollarse, es necesario que los niños se sientan cómodos. Los datos también muestran que el patio escolar convencional, compuesto por superficies pavimentadas, pocos elementos naturales y estructuras estáticas, no favorece que el espacio sea habitable. En cambio, los entornos naturales sí proporcionan este bienestar, ya que el ambiente es más relajado, ofrece sombra en verano, elementos de juego poco estructurados y momentos estéticos para el disfrute.
- **Diversidad:** la naturaleza acoge la diversidad con facilidad, permitiendo que cada niño/a encuentre su lugar. Por ejemplo, los más pequeños suelen preferir juegos simbólicos con elementos como hojas, piedras o ramas, mientras que otros optan por expresiones más motrices que implican saltar, trepar o correr. A medida que crecen, estas preferencias cambian y los adolescentes tienden a disfrutar más de momentos de

conversación o de paseos por el entorno natural. También hay quienes prefieren sentarse a observar tranquilamente. Todas estas opciones son igualmente válidas y garantiza que todos se sientan respetados.

- **Comunidad:** la posibilidad de salir al entorno natural durante los recreos favorece el sentimiento de pertenencia comunitaria. Esta es una idea poderosa si consideramos que, en muchos casos, vivimos transitando entre espacios privados –casa, escuela, trabajo, ocio, actividades extraescolares– y nos hemos distanciando del espacio público. Las relaciones personales suelen darse en contextos privados, mientras que lo público se convierte en un lugar de paso. Al ser un espacio de tránsito, a menudo no lo consideramos nuestro, sino un espacio vacío. Promover la conexión con la naturaleza en el espacio público puede ayudar a reactivar ese sentido de comunidad y pertenencia.

Asimismo, a través de diferentes investigaciones, hemos podido identificar diversos elementos que explican la relación entre la naturaleza y la creatividad y que resumimos a continuación:

- Los niños/as reproducen aquello que conocen. En general, existe un gran desconocimiento de la naturaleza.
- Es necesario que los niños y niñas establezcan un vínculo con la naturaleza para poder relacionarse con ella y, así, desarrollarse creativamente.
- Para crear un vínculo positivo con la naturaleza se requieren tiempo, libertad, constancia y un acompañamiento adulto que no limite.
- La naturaleza permite que cada niño/a encuentre su lugar y se exprese a su manera. Es, por tanto, un entorno ajustado a la diversidad y la diferencia.
- Los entornos naturales por sí mismos no promueven la creatividad.
- El vínculo con el entorno contribuye a fomentar el sentimiento de pertenencia a la comunidad.
- Los entornos naturales posibilitan un juego intergeneracional y que los niños/as se agrupen según sus intereses.
- Los elementos de baja estructuración presentes en la naturaleza favorecen un juego más creativo.

- El bienestar que aporta la naturaleza promueve estados más propensos a la creatividad.
- La motricidad y la experimentación con el riesgo son importantes para el autoconocimiento y, por ende, para la creatividad.
- El ambiente natural favorece estados de recogimiento, asombro, observación y sentimiento de conexión, aspectos fundamentales en la educación estética en su sentido más amplio.
- La creatividad desarrollada en entornos naturales se traslada a todos los ámbitos de la vida de los niños y niñas, siempre y cuando esta no sea coartada.

En un momento de emergencia climática como el actual, los valores de respeto y cuidado hacia la naturaleza se vuelven fundamentales. Por ello, es esencial pensar y repensar la vinculación de los seres humanos con el mundo natural. Aunque parece que ya hemos superado el punto de no retorno, es necesario seguir apostando por un mundo mejor. Y esta debe ser una responsabilidad compartida, comunitaria. No basta con delegar la responsabilidad en las generaciones actuales y futuras, sino que es un compromiso que cada uno de nosotros debe asumir para establecer un trabajo conjunto. Del conjunto de decisiones y acciones que llevemos a cabo ahora dependerá el futuro de la Tierra. Y estas deberán ser lo más creativas posible, porque las viejas dinámicas ya no funcionan.

Naturaleza y creatividad. Creatividad y naturaleza. Un binomio que debe ir necesariamente de la mano si queremos un mundo más justo, sostenible y habitable. En definitiva, la relación entre la naturaleza y la creatividad no es solo una conexión pedagógica o psicológica, sino un verdadero llamado a repensar nuestra manera de estar en el mundo. La naturaleza nos invita a abrirnos, a observar con atención plena, a experimentar sin miedo y a crear desde la libertad interior. Este vínculo, cuando se cultiva desde la infancia, no solo potencia la capacidad creativa, sino que también genera ciudadanos más conscientes, sensibles y comprometidos con el cuidado del planeta y la convivencia humana.

Es fundamental que las instituciones educativas, las familias y las comunidades trabajen en conjunto para facilitar este contacto genuino con el entorno natural, dotando a los niños, niñas y jóvenes de espacios y tiempos donde puedan explorar, sentir y construir significados. Solo desde esta base se podrá fortalecer

una educación que forme personas integrales, capaces de transformar su realidad con innovación y respeto.

Este camino exige también un compromiso ético y político para preservar y restaurar los ecosistemas, reconociendo que la salud del planeta está intrínsecamente ligada a nuestro bienestar individual y colectivo. Así, la creatividad que florece en la naturaleza se convierte en una fuerza vital para afrontar los retos ambientales y sociales actuales, impulsando soluciones sostenibles y justas.

En conclusión, la creatividad y la naturaleza forman un binomio indispensable para construir un futuro más humano y ecológico. Cultivar esta relación desde la infancia es sembrar esperanza y posibilidades, y es responsabilidad de todos proteger y fomentar este vínculo para que las nuevas generaciones puedan vivir en un mundo más equilibrado, creativo y vivo.

## Bibliografía

- Ahne, V. (2013). Derecho al rasguño. *Mente Y Cerebro*, 59, 10-15.
- Bantulà, J. (2005). *Joc motor tradicional: estudi taxonòmic i comparatiu*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Bernal, J. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 171-182.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Rosa Sensat.
- Buytendijk, F. J. (1957). *Attitudes et mouvements*. Descléé De Brouwer.
- Caride, J. (2000). *Estudiar ambientes. Análisis de contextos como práctica educativoambiental*. Centro de documentación Domingo Quiroga.
- Collelldemont, E. y Cercós, R. (2023). Estètica i pedagogia. De la pedagogia estètica com a privilegi a la pedagogia estètica com a molèstia. *Temps d'educació*, 64, 3-14.
- Corraliza, J. y Collado, S. (2016). *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia*. Editorial CCS.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. INDE Publicaciones.
- Ekvall, G. (1993). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 105-123.
- Pain, R. (2006). Paranoid parenting? Rematerializing risk and fear for children. *Social & Cultural Geography*, 7, 221-243. <https://doi.org/10.1080/14649360600600585>

- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Descleé De Brouwer.
- Goldberg, E. (2019). *Cretividad. El cerebro humano en la era de la innovación*. Planeta.
- Kaplan, S. (1992). *The Restorative Environment: Nature and Human Experience*. In *The Role of Horticulture in Human Well-Being and Social Development*. Timber Press.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en l'admiració*. Plataforma Actual.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods*. Atlantic Books.
- Mould, O. (2018). *Contra la creatividad. Capitalismo y domesticación del talento*. Alfabetó.
- Nicholson, S. (1971). How Not To Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 63, 30-34.
- Pallasmaa, J. (2011). *La mano que piensa: sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Gustavo Gili.
- Sauvé, L. (9 al 13 de junio de 2003). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación técnica y profesional, México. [https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004\\_11sauve\\_tcm30-163438.pdf](https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf)
- Sensat, R. (1997). *Vers l'Escola Nova*. Eumo.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma.
- Trigo Aza, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE Publicaciones.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Littera libros.
- Warden, C. (2010). *Nature Kindergartens*. Mindstretchers.



# Hacia una ecología del espacio exterior escolar. Entre cambios y paradojas

ALFREDO HOYUELOS

Organismo Autónomo de Escuelas Infantiles de Navarra

CLARA ESLAVA

Universidad Europea de Madrid

## Resumen

Naturar los espacios implica proyectar con la naturaleza. Una propuesta que nos interpela a través de metáforas y paradojas. ¿Para qué cambiar? ¿Qué relación siamesa emerge entre naturaleza y cultura? ¿Cómo salir de las redes protocolarias de la renaturalización para entrar en los escenarios situados? ¿Cómo cuidar el jardín de los secretos de forma estética? ¿De qué manera romper el espacio y tiempo de recreo para vivir lo lúdico? ¿Cómo diseñar ámbitos al aire libre de manera transdisciplinar y situada? ¿Qué significa y qué sentido tiene la participación? ¿Cómo generar un proyecto cocreado y poroso desde la cultura de la infancia? ¿Cómo activa la transformación de un patio los binomios de formación-deformación, aprender-desaprender? ¿Cómo habitar un proyecto viable inclusivo, convivencial y coeducativo? ¿Cuáles son los principios ecológicos del diseño del espacio exterior? ¿Cómo puede resistir y reexistir un patio con o sin pista deportiva? ¿De qué manera tejer en este disoñar (entre diseño y sueño) lo salvaje y lo domesticado, el reto, riesgo y peligro, los tiempos lectivos y no lectivos para con-fundirlos?

**Palabras clave:** naturaleza, ecología, espacios exteriores, diseño

## Abstract

Naturing spaces involves designing with nature. A proposal that challenges us through metaphors and paradoxes. Why change? What symbiotic relationship emerges between nature and culture? How can we escape the formal networks of renaturalization to enter into situated scenarios? How can we care for the garden of secrets in an aesthetic way? How can we break out of the space and time of recreation to experience playfulness? How can we design outdoor

spaces in a transdisciplinary and situated way? What does participation mean and what is its purpose? How can we generate a co-created and porous project from the culture of childhood? How does the transformation of a playground activate the binomials of formation-deformation, learning-unlearning? How can we inhabit a viable, inclusive, convivial, and coeducational project? What are the ecological principles of outdoor space design? How can a playground with or without a sports court resist and re-exist? How can we weave together the wild and the domesticated, challenge, risk, and danger, school hours and non-school hours in this dreamscape (between design and dream) in order to merge them?

**Keywords:** nature, ecology, outdoor spaces, design

**Figura 1.** La naturaleza, indomable, se abre paso entre las grietas del patio del CEIP San Jorge de Pamplona, recientemente remodelado por el Ayuntamiento de Pamplona con proyecto de Fermín Blanco y Clara Eslava



Fuente: fotografía de José Ignacio Dufur, jefe de estudios del centro

## 1. ¿Para qué cambiar?

La reintroducción de la presencia de la naturaleza en la escuela, especialmente en sus espacios exteriores, surge como respuesta desde la educación a la búsqueda de una relación ecológica con el medio que habitamos. Se trata, por tanto, de transformar la

concepción global de la escuela ante una cuestión vital creando entornos sustentables,<sup>1</sup> naturalizados, habitables, con un importante papel educativo.

En las últimas décadas del pasado siglo se asumió el proceso de urbanización como un progreso, dotando los exteriores con pistas para usos deportivos que reemplazaban los jardines –o sencillos descampados– propios de los centros educativos de décadas anteriores. Con esta tendencia, se ha tratado, además, de reducir el coste de mantenimiento de los espacios exteriores, que recae en los ayuntamientos, a costa de una total renuncia a la calidad de los mismos. Se trata, en efecto, de «un avance» contra la naturaleza que ha desembocado en el exceso de espacios urbanizados duros, generalmente sin vegetación, que caracterizan tantos de nuestros pueblos y ciudades, agravando los problemas ambientales característicos de exceso de soleamiento y sobrecalentamiento, pero también limitando el ciclo natural de drenaje del agua, en detrimento del medio y de todas las personas, especialmente en nuestro caso, las niñas y niños.

Múltiples estudios pedagógicos plantean una necesaria diversificación del uso de los espacios exteriores de los patios, una transformación de las dinámicas intangibles que requiere un profundo cambio del soporte tangible de forma que se favorezcan distintas posibilidades lúdicas, de relación y de aprendizaje.

También contribuye decisivamente a esta conciencia el profundo vínculo afectivo hacia los lugares que desvela la topofilia de Yi-Fu Tuan (1974), un acercamiento existencial y emocional que nos conecta intrínsecamente con el entorno. O las prácticas del cuidado que asociamos con la horticultura y, en concreto, la permacultura, un acercamiento ligado al poder sanador que atribuimos a la naturaleza, los bosques y los jardines. En conjunto, el cuerpo de la teoría y práctica del paisajismo invitan a la urgente naturación de los patios escolares como escenarios de oportunidad donde poder desplegar un juego cualificado. Todo nos invita a comprender y recrear el exterior escolar como un paisaje de experiencias de juego y aprendizaje, un territorio lúdico naturalizado, articulado según una organización rica y variada de espacios, formas y materiales, vegetada y equipada de forma que

1. Es interesante la crítica de Daniel Chistian Whal (2020) a la idea de sostenibilidad y su sustitución por sustentabilidad o cultura humana regenerativa.

favorezca la convivencia y el juego libre o, más precisamente, el juego espontáneo, el que nace de la iniciativa de niños y niñas.

### 1.1. El sentido cultural del retorno a lo natural

La mayoría de los patios escolares son ámbitos altamente desnaturalizados a los que se ha sustraído su propia naturaleza al negarles el contacto con el terreno original. La urbanización del espacio exterior, concebida como un progreso frente a la naturaleza, cubre y oculta el suelo preexistente, cualquiera que este fuera. El pavimento que encontramos no es un tejido permeable, ni blando, no aparece como una nueva piel que cubre el terreno enriqueciéndolo. Aglomerados, hormigones, adoquines o baldosas son una auténtica tapa que todo lo cubre, la que conforma la mayoría de los espacios urbanos de nuestras ciudades y pueblos.

Frente a ello, recuperar los patios escolares como infraestructura verde nos plantea nuevos interrogantes y también nuevos términos como naturalizar, renaturalizar o naturar entornos que han sido previamente desnaturalizados.

El primer interrogante estriba en cómo relacionamos naturaleza y cultura. Bruno Latour<sup>2</sup> es uno de los autores que más ha profundizado en la innecesaria oposición entre la naturaleza y la cultura o lo humano afirmando que naturaleza y cultura no son opuestos, son términos siameses, difíciles de separar. No hay nada puramente natural ni nada completamente cultural. Ahí queda y aquí recogemos su reto, el de cultivar un círculo virtuoso que se nutre de lo natural y lo cultural a la vez.

Conforme profundizamos en este diálogo, construimos culturalmente nuevos términos para abordar este reto de retorno a la naturaleza; un reto que requiere un acercamiento ecosistémico para que los espacios exteriores de la escuela recuperen su diversidad y resiliencia ambiental, saludable, educativa y social. En relación con el tema que nos ocupa, es importante saber que toda renaturalización, o más precisamente naturación, es una propuesta humana que diseña cultural y conscientemente –desde una búsqueda de reencuentro con lo natural– espacios y territorios. Acudimos al diccionario de la Real Academia que nos habla de la *naturación o acción de naturar* como la incorporación de

2. Ver, por ejemplo, «Natura» en <https://www.youtube.com/watch?v=FJPri-Wi11E>

elementos vegetales en edificios o en zonas públicas con la finalidad de acercar la naturaleza a la ciudad. Concebir los patios escolares como peculiares zonas verdes, pulmones urbanos o refugios climáticos implica destapar el suelo (una actuación hoy revolucionaria) para drenar naturalmente y para vegetalizar, introduciendo arbolado para generar sombras y también arbustivas y pradera. Se reduce la temperatura, se mejora la calidad del aire y se incorpora el agua para originar hábitats de mayor bienestar para niños, niñas y personas adultas. Cuando hablamos de naturar, transitamos bruscamente desde las lejanas imágenes de una naturaleza ideal, un imposible que añoramos, hasta la valiosa realidad de un árbol o concreción de un pequeño matojo presente en cualquier trozo de ciudad, o las resistentes pequeñas hierbas que logran abrirse paso a través de una grieta del pavimento. Naturar sin intereses colonizadores antropocéntricos, con el deseo de contribuir gustosos a ser nosotros colonizados por elementos tanto bióticos (flora, fauna) como abióticos (suelo, agua, aire).

El denominado por Gilles Clément como «el tercer paisaje» aparece tan naturalmente, hábilmente inserto en el entorno construido, una simbiosis de naturaleza y cultura donde, la primera, coloniza nuevamente los espacios ordenados por la segunda. Imaginemos el poder evocador de una ruina ocupada por la vegetación, la vieja casa cuyos muros se deshacen por el paso del tiempo, por la acción del sol, el viento y la lluvia, mientras emergen plantas trepadoras que se agarran a las grietas, ensanchándolas. Un tercer paisaje del pasado que también encontramos en el presente, en lo recién construido, cuando la naturaleza, el mundo vegetal o animal, como musgos, líquenes u hormigas, aprovechan cualquier resquicio para asomar al mundo por nosotros construido. Y esta misma dinámica es la que siguen los niños y las niñas cuando se entretienen aprovechando un pequeño hoyo donde jugar al agua con una canica o cuando siguen táctilmente con sus dedos el trazo irregular de una fisura en un muro.

No se trata de añadir verde como un mero adorno, sino de abrir grietas e invitar a la naturaleza como comensal en la mesa de nuestra experiencia cotidiana. Se trata de conformar lugares saludables y amables donde surja un habitar fluido, conectado y poético, donde la incertidumbre es deseable, donde coexistimos

entre orden y desorden, donde se acoja al juego infantil en su naturaleza espontánea. Dejemos de hablar de patios escolares para sentirlos como escenarios vivos, de crecimiento, donde niñas y niños pueden imaginar o inventar la propia experiencia común.

## 1.2. Algunas metáforas naturales para naturar

Necesitamos metáforas para sentir y actuar con mayor consciencia y profundidad. La lectura de Emanuel Lizcano nos hace, en este sentido, interrogarnos y pensar sobre la potencia imaginaria de las metáforas que se entranan en las formas de comprender los mundos existentes. En su sugerente título *Metáforas que nos piensan*, el autor interpela profundamente al lector sobre los límites del pensamiento y la acción a través de las metáforas:

Creemos estar expresándonos libremente y estamos diciendo lo que la estructura de nuestra lengua y la multitud de metáforas que la habitan (que nos habitan) nos obligan a decir ... Pero igual que las metáforas dan a las cosas y situaciones una consistencia robusta que en ningún modo está en las cosas mismas, basta con alterar y subvertir las metáforas imperantes para que empiecen a esbozarse otras cosas y situaciones, posibles aunque antes inimaginables. Y basta que las nuevas metáforas se extiendan y se vayan incorporando al lenguaje para empezar a habitar en otro mundo. (Lizcano, 2006, pp. 26-27).

Y así, las metáforas son, como dice Lizcano, las llaves maestras para abrir las puertas de lo imaginario, en este caso, el imaginario infantil y su capacidad de pasar al otro lado o ir más allá. Porque la metáfora supone paradoja y extrañamiento, son capaces de convertir el suelo duro de un patio desierto en un mar de agua salada, en un campo de batalla o en un planeta imaginario. Pero las metáforas que nacen de un paisaje lúdico, amable y variado sugieren un sinfín de transformaciones imaginarias cuya riqueza depende no solo de la potencia infantil, sino también del soporte que les ofrecemos, un paisaje donde puedan explorar y experimentar para expresar su cultura.

Naturar un espacio implica proyectar con la naturaleza, y proyectar con la naturaleza implica a nivel creativo una peculiar

búsqueda de sentido, pues recreamos una naturaleza de colinas, relieves, islas, bosquesillos, riachuelos o caminos, un paisaje imaginario construido colaborativamente desde la escucha a la comunidad.

El proceso imaginativo se puede canalizar a través de metáforas naturales con raíces diversas, tantas como espacios naturales, paisajes y geografías: la imagen del oasis fértil del desierto puede dar lugar al jardín de palmeras, de cactus o de agua; la imagen del bosque puede dar lugar a un conjunto arbolado en el que se juega y bajo cuya sombra disfrutamos; los campos de cereal característicos de la Navarra media también son una imagen poderosa y evocadora; los bordes de camino con sus mezclas espontáneas de gramíneas y otras especies son inspiración para jardines silvestres y biodiversos.

El poder de la metáfora es tal que, en un recinto limitado, un patio escolar, podemos crear un nuevo paisaje, un fragmento ejemplar que apela a toda la amplitud del mundo exterior: el bosque de un patio no es «el bosque» natural, sino un fragmento capaz de remitirnos imaginariamente al original; el campo del patio no es el campo de cereal, pero nos remite a los campos de cultivo; los caminos en el patio no son las sendas del territorio, pero son una red de recorridos que nos remite a explorar el mundo. No podemos, por tanto, reducir el proyecto de espacio exterior a «pintar vegetación en un plano», sino que implica el manejo coherente de toda una diversidad de imágenes culturales para crear un ecosistema propio hologramático, multiescalar, de mesosistemas y exosistemas más amplios conectados entre sí.

El bosque, entendido como entorno natural silvestre y fuente de recursos a lo largo de la historia, genera un ambiente fresco y sombreado, integrando los claros como huecos soleados. Se caracteriza –en nuestra geografía y cultura– por el arbolado de porte, la verticalidad de los troncos, la disposición irregular, el espacio no direccionado, laberíntico y que vinculamos con lo sinuoso, escenario para juegos de esconder y descubrir. Profusamente recreado en la narrativa infantil, así como en el imaginario tradicional popular, los bosques son lugares mágicos que la literatura y, singularmente, los cuentos tradicionales (con ancestrales símbolos antropológicos) recrean en los personajes y situaciones arquetipo que los habitan. En nuestro acercamiento a la transfor-

mación de los patios escolares, el árbol es el eje alrededor del cual pivota todo o casi todo.

El jardín, entendido como entorno natural creado por la acción humana de habitar y domesticar la naturaleza con un propósito no productivo, sino de descanso, juego y placer estético. El jardín cuenta con una importante tradición y diversas formas de hacer según lugares y épocas, dando lugar a estilos históricos como el jardín inglés, francés, mediterráneo o árabe, todos ellos fuentes de inspiración para los jardines contemporáneos, cuyo amplio espectro abarca desde lo más banal al objeto de la más profunda reflexión. En la cultura infantil, el jardín apela a un imaginario presente en los cuentos y relatos habitado por personajes arquetípicos que nos hablan desde el jardín como el lugar que da sentido al relato y sustenta la existencia del personaje. Pero el jardín fundamenta la idea misma de educación desde que, en los albores de la modernidad, se define la escuela para los más pequeños como jardín de infancia. En nuestro acercamiento a la transformación de los patios escolares, aparecen distintas figuras del jardín, como el laberinto, el mirador, el paseo, la fuente, que se integran en el diseño de los espacios de juego dejando que niñas y niños construyan sus propios personajes, arquetipos vivientes que disfrutan habitan y transforman su jardín de juego.

El huerto, entendido como entorno natural creado para obtener productos siguiendo un orden y pautas de cultivo, que en el caso escolar se denominan huertos de aprendizaje. Los huertos escolares son escenarios con una finalidad educativa que cuentan con un amplio recorrido de implantación y fomentan el aprendizaje vinculando a la alimentación sana y su disfrute, el ciclo y origen de los alimentos y cadenas alimentarias, sistemas de economía circular de producción local, así como el conocimiento de plantas aromáticas y medicinales... En nuestro acercamiento a la transformación de los patios escolares, se define el lugar que ocupa el huerto escolar como base para el desarrollo de una actividad al aire libre, el cultivo, que supone el trabajo con la incertidumbre de los resultados desde el disfrute cooperativo en grupo. Además de las posibles relaciones que se tejen con el personal de cocina (cuando deseablemente existe) y con los comedores escolares, que también deseamos como lugares cuidados y de bienestar ambiental.

### 1.3. Travesías situadas, proyectos contextuales

Cada proyecto de transformación concreto implica una dinámica dialógica entre lo deseable y lo posible, una acción situada en sus contextos y circunstancias singulares inserta en el marco de cada experiencia escolar y educativa. Desde este planteamiento contrario a la generalización o la homogeneización de soluciones, hablaremos aquí de intervenciones en los espacios exteriores de varias escuelas infantiles municipales de Pamplona-Iruña, concretamente areneros y huertos, para discernir cómo cada contexto ofrece posibilidades distintas y concretas construyendo un horizonte común desde la diversidad. El diseño, mantenimiento y uso de los areneros se acomoda a cada escenario, experiencia y oportunidad.

Las escuelas infantiles de Donibane, Lezkairu y Mendillorri disponen de areneros en el espacio exterior, pero cada uno es diverso porque los escenarios, los equipos educativos y los barrios son distintos. No vamos a comentar aquí las enormes virtudes del juego con la arena, sino a mostrar cómo los areneros no pueden ser estandarizados. Sería un error.

Donibane es una escuela infantil que se encuentra en un barrio céntrico de la ciudad. En la remodelación de su espacio exterior, de dimensiones escasas para el número de niños, se optó por la realización de una gran área de suelo de arena al descubierto. A lo largo de las diversas estaciones del año, en Pamplona se explora el juego con la arena en sus distintos estados, de humedad o sequedad, aceptando que puede manchar y «colarse» dentro de la escuela en manos, ropas o calzado de niñas y niños. Encontramos una enorme comprensión en el equipo de la necesidad del juego con la arena, asumiendo la gestión cotidiana que implica.

Lezkairu es un centro educativo de un barrio periférico de Pamplona junto a un área natural donde hay una importante colonia de gatos. Dispone de tres areneros localizados, no muy grandes, que por higiene se cubren cada día con unas lonetas. En esta escuela, el funcionamiento de los areneros, localizado y más puntual, es diverso, como distintas son las condiciones del propio barrio.

También hay dos areneros en Mendillorri, que se incluyeron fruto de una remodelación integral del patio y se disfrutaron con gran placer, crean focos de interés y diversifican en torno a ellos

los espacios de un diseño de carácter marcadamente orgánico, como contamos en el libro coordinado por Heike Freire, *Patios vivos* (2020).

Se trata de una escuela donde años más tarde nació un huerto escolar. Tampoco aquí vamos a desvelar los valores inmensos para el bienestar infantil del huerto escolar, sino a subrayar, nuevamente, que los cambios son travesías acompañadas, no soluciones estandarizadas.

En Mendillorri consideramos que la propuesta de huerto no podía compartir el espacio con el resto del espacio exterior. Observamos que las necesidades infantiles de movimiento, experimentación y juego no eran compatibles con el adecuado respeto a la producción hortícola. Tampoco queríamos pasar del cuidado al control, a la advertencia, a la prohibición, a la vigilancia... Y buscamos, por tanto, un pequeño espacio independiente y protegido para el huerto, un lugar aparte donde acudir en pequeños grupos para acompañar los procesos infantiles de forma viable y respetuosa con las posibilidades de la huerta. Algunos niños y niñas desean sembrar, plantar, regar, cuidar las plantas. Otros, hemos visto y documentado, quieren jugar y experimentar con el agua, la tierra. Dispusimos diversos bancales, los lúdicos y los productivos, para poder ofrecer oportunidades diversas a los distintos deseos. Eligen. No hay ninguna obligación.

Contamos estas experiencias sin ánimo de generalizar soluciones, ni de crear protocolos, pues defendemos que la concreción de cada caso desde sus posibilidades es necesaria, una concepción desde lo diverso extrapolable a todos los otros elementos que componen el diseño, único, de cada espacio exterior.

#### 1.4. Olvidemos el patio escolar, cultivemos el jardín

Si hablamos de patio, toda una tradición escolar emerge: un lugar y tiempo de recreo que ocurre, fundamentalmente, en la mayoría de las escuelas, sobre una pista de cemento duro e impermeable. Un tiempo el del patio que, en la historia pedagógica, es una subalternidad no lectiva. Un momento donde niños y niñas se esparcen después de las obligaciones curriculares. Y un momento en el que algunos maestros y maestras, muchas veces en actitud vigilante y policial, supervisan a niños y niñas que correen, saltan, mientras el resto del equipo almuerza.

Y así pasa exactamente media hora, hasta que suenan los timbres o se llama para entrar de nuevo al recinto interior y seguir con las consideradas cuestiones importantes y, en algunas ocasiones, las menos apreciadas por los niños y niñas.

*El jardín de los secretos* es el título con el que Penny Ritscher nos sitúa en otro lugar, en otras posibilidades, en otras experiencias educativas. No es lo mismo decir «vamos al patio» que salir al jardín de los secretos. Se trata de una sugerente metáfora que se aleja del código escolar y nos ubica de otra manera en la actuación educativa, abriendo las puertas de la escuela a la pedagogía verde de Heike Freire. Una pedagogía donde estamos en contacto con árboles, arbustos, tierra, hojas, sombra; en contacto con un terreno fértil y permeable, sujeto a los cambios maravillosos de las estaciones que transforman colores, aromas, texturas; una pedagogía que entiende los secretos como un tesoro íntimo que invita a vivir fuera del control permanente de los ojos de las personas adultas.

El jardín de los secretos invita a vivir no solo el espacio, sino también el tiempo educativo de otra manera. Un lugar adonde poder salir siempre, no en un tiempo fijo preestablecido, porque las experiencias de aprendizaje no tienen tiempo ni lugar predefinido. Así lo entiende la escuela pública El Martinet y lo recoge en el libro *...a fora*, con sugerentes imágenes y testimonios infantiles de múltiples propuestas al aire libre no sujetas a tiempos y asignaturas o disciplinas (término muy significativo) escolares.

### 1.5. Los cuidados estéticos, el jardín cuidado

Observando la delicadeza y sutileza de los niños y niñas al entrar en contacto con una planta, una hoja o una flor podemos hablar de cuidado estético.

Hablar de estética nos hace hilar con los procesos metafóricos, pero también paradójicos, pues la metáfora nos ofrece relaciones insospechadas. La metáfora implica una mirada capaz de pensar que el centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna. Se trata de abrimos a saborear un modo de pensar distinto, una nueva relación entre orden y caos, donde la contradicción y la ambigüedad creativas son bienvenidas, pues desvelan nuevas visiones de lo existente, aparecen nuevas posibilidades liberadas de los saberes cimentados.

La estética (Trías, 1982) se mueve en ese territorio en el que las verdades no son obvias, sino inciertas, y donde el desequilibrio creador puede emerger. La experiencia estética es esa energía vital, un abandono que nos hace permeables a

una emanación interior, una fusión con lo otro, o con los otros, una capacidad de resonancia, una emoción en un determinado dominio de vida que es necesario mantener y respetar con una comprensión justa de su complejidad y de su sutileza. (Cabanellas, 2002, p. 57).

Y en el jardín también podemos hablar de belleza, entendida como un incremento sensible de las relaciones internas entre las partes o la estructura que hay en las cosas, también como Eros, como placer sensible personal y compartido. Una belleza cuyo sentido deseamos rehabilitar después de sus crisis históricas (Tartakiewicz, 1992, pp. 153-251), pues resulta importante y clara para la infancia, como nos muestra nítidamente el testimonio de Fama,<sup>3</sup> una niña de 5 años: «La belleza es una cosa que está dentro de ti, pero también es pública porque circula entre todas las personas». En el ámbito que nos ocupa, en los espacios exteriores de la escuela, tratamos sobre la experiencia estética del afuera y el juego creativo al aire libre, que nos lleva a conectar con el sugerente mundo del arte ecológico o el contextual (Ardenne, 2022, p. 42), sabiendo que contemplar la naturaleza ya es encarnarla, sentirla al ritmo de nuestros pasos como un intercambio intensamente nutriente.

Una estética del afuera que es también cuidado y que nace arraigada en la propia acción, en la praxis, en las experiencias, a través de las propias decisiones. Como los artistas, la infancia nos muestra su capacidad para relacionarse con el mundo natural, primigenio, con un impulso vital auténtico que hace que la propia práctica del juego y la exploración sea reveladora, comunicante, veraz, crítica y trascendente. También, fuente de placer y aprendizaje. Así nos lo muestra la infancia, reconocida en su vínculo tierno con las cosas y los objetos que adquieren la potencia de sentirlos con ánimo. Porque la belleza, como la estética, también supone ternura. Y para sostener la ternura es necesari-

3. En Mussini, I., Girolimetti, S. y Davoli, M. (2023). *Ri-abitare i luoghi. Tessiture ecologiche nell'educazione da 0 a 6*. Edizioni Junior.

rio un jardín de los secretos o algo que nos ofrezca tierra fértil donde crecer. Hablar de cuidado implica aceptar que es un término poliédrico, en cierto modo, evasivo. Es importante pensar en el cuidado para pensar cuidadosamente.

Vea Vecchi<sup>4</sup> (2006, pp. 15-16) nos abre alguna luz, nos acerca a entender el sentido estético acercándolo al cuidado:

Creo que se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos. La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo.

Al igual que el cuidado, el sentido estético renueva cada experiencia como acontecimiento único frente a la resignación y el agotamiento rutinario. La estética hace que las repeticiones sean sagradas, ritualísticas, que estén bañadas por la novedad de lo extraordinario en lo ordinario y cotidiano.

Esta forma de comprender el jardín como espacio estético y de cuidados tiene que ver con entender el trenzado con los y las demás como ecosistema vital. Así, naturalizar los espacios exteriores es también una cuestión de cuidados. Un término clave a la hora de afrontar los conflictos que supone prestar atención al propio jardín como mantenimiento, pero también el cuidado entre las criaturas que juegan amablemente con las piedrillas y arena del suelo, sin agredirse, o el cuidado de los maestros y maestras en recorrer el jardín creado, atendiéndolo desde el contacto delicado frente a la prohibición.

Cuidado supone una forma de relación que nos permite generar nuevas travesías, estar disponibles a la emoción, al afecto (afectar y ser afectados), a la sorpresa y a la incertidumbre y al encuentro con la alteridad, transformador en la relación con la otredad. Naturar el patio escolar, recorrer la travesía del patio al jardín, es abrir la puerta a ser transformados por un entorno vivo, mutante, que crece con nosotros mientras nos cuida y lo

4. Ver Hoyuelos (2006).

cuidamos en detalle, con solicitud, cercanía, paciencia y también con comprensión, afabilidad, maravilla y alegría.

## 1.6. Los tiempos de juego y el insustituible aire libre

Es conocida la importancia del juego como parte intrínseca de la evolución y del aprendizaje infantil, y también ha sido reconocido internacionalmente como un derecho fundamental, pero frecuentemente nos quedamos en las declaraciones. No vamos a descubrir ahora las virtudes del juego para niñas y niños. El juego es un tema que ha sido ampliamente tratado<sup>5</sup> y se estudia desde campos diversos del conocimiento, todos los cuales aportan puntos de vista que se integran en la educación desde una mirada pedagógica. En el centro, la necesidad y derecho de niños y niñas a jugar para tener una vida saludable.

La escuela es el escenario donde niños y niñas viven, juegan y aprenden en común durante una media de siete horas diarias, prácticamente en correspondencia con la jornada laboral de las personas adultas. El juego se puede desplegar en cualquier espacio y tiempo, pero generalmente se pautan los lugares y momentos donde se admite como propuesta consensuada. Así, el patio del recreo es por definición el lugar y momento que la escuela concede al juego como protagonista, independientemente del planteamiento pedagógico. Enfoques educativos activos integran el juego en el aula, en los procesos de aprendizaje y consideran recíprocamente el espacio exterior como escenario lúdico de aprendizaje.

Comprender juego y aprendizaje como hechos transversales y recíprocos se acompaña de una visión relacionada de los espacios interiores y exteriores de la escuela, que dejan de ser opuestos. El interior deja de ser el espacio de estar quietos, y el exterior el único donde se permite el movimiento.

Beatriz Trueba (2025, p. 69), no obstante, sigue hablando del juego como de una urgencia pedagógica por el preocupante fenómeno de pérdida, ausencia y sustitución del juego espontáneo y relacional, especialmente, al aire libre. Tampoco son juego las acciones didácticas «gamificadas» pensadas como propuestas

5. Ver, por ejemplo, la compilación que hace Beatriz Trueba en *El juego revelado. Aprender con la infancia*.

para conseguir un objetivo de aprendizaje predeterminado. Una pervisión del propio ludismo.

En este sentido, también es relevante la distinción que hace Katia Hueso (2019) entre juego libre, que implica elegir una opción –incluso la de no jugar–, y juego espontáneo, que es aquel que surge iniciado sin provocación externa.

De nuevo nos encontramos con paradojas interpelantes: ¿cómo puede ser un juego libre?, ¿cómo puede nacer un juego espontáneo? Siempre hay condicionantes de partida. No obstante, es interesante permanecer atentos a esta dialógica para observar las estructuras de los escenarios de juego, para contener el exceso invasivo de la estimulación adulta, para ver dónde, cuándo y cómo nace y crece la iniciativa lúdica espontánea de niños y niñas.

Sabemos que un espacio exterior natural que nos haga sentir al aire libre es en sí un detonante del juego. Katia Hueso, en su libro *Jugar al aire libre*, nos da suficientes argumentos, desplegados también en el libro de Freire *Educar en verde* y en las escuelas bosque,<sup>6</sup> cuyo precedente se remonta a Charlottenburg, en Berlín, en 1903.

Basta ojear estos libros, u otros de esta temática, para encontrar las bondades y efectos sinérgicos de los beneficios de jugar en el exterior: beneficios físicos para la salud y para el bienestar emocional, beneficios para la mente y para la activación de los sentidos dados por la riqueza de la experiencia sensorial que ofrece un entorno natural. Sabemos que potencia la atención y la concentración, que activa estrategias cognitivas como el acento en el pensamiento abstracto y concreto y que se desarrollan recursos emocionales por la autorregulación de límites y posibilidades, por la resiliencia que implica desenvolverse en un entorno natural, que fomenta adicionalmente la reducción del estrés, la consciencia y confianza en sí mismo. Son también conocidos los beneficios sobre el desarrollo del sistema musculoesquelético y la motricidad compleja por la irregularidad del terreno, ligados a la propiocepción y el equilibrio. También aspectos que ligamos habitualmente al aprendizaje como la potenciación del lenguaje y comunicación, o la imaginación y empatía, se desarrollan desde el amor por lo cambiante y la belleza estética en el reconocimiento de los patrones magistrales del mundo natural.

6. Ver, por ejemplo, Philip Bruchner (2017).

Sentimos que jugar al aire libre hoy, atrapados por la seducción de las pantallas, es una prioridad insustituible también para los proyectos educativos escolares.

## 2. Enfoque transdisciplinar del diseño del espacio exterior

El diseño del espacio exterior se basa en el trabajo de la mano de la naturaleza que vamos a introducir y requiere, por tanto, la concepción de los proyectos en su contexto físico, considerando el lugar y el clima, así como del contexto humano, articulado en un proyecto pedagógico que comprenda el exterior como un espacio de aprendizaje. El enfoque de estos procesos requiere necesariamente de una colaboración transdisciplinar, del acuerdo y compromiso a través del diálogo entre expertos, así como de los distintos equipos, la Administración y la comunidad. Para la transformación de los patios escolares en otros escenarios de juego, se plantean como ejes transversales la convivencia, la inclusión, la diversidad, el género y la sustentabilidad, todo ello buscando conectar a niños y niñas con la naturaleza y dando respuesta a sus necesidades lúdicas y de crecimiento. Se trata, en definitiva, de repensar el exterior desde una visión ecológica integrando, con base en acuerdos, perspectivas y factores múltiples que nos conducen a un escenario regenerativo, lejos del denominado *capitaloceno*, como también del *antropoceno*, desde la primacía del viviente y, por tanto, de los otros seres vivos con que cohabitamos el planeta. El espacio exterior se comprende como escenario predilecto para el surgir del juego espontáneo, conscientes de que produce aprendizajes y relaciones sociales distintos y complementarios a los que implica el juego reglado y que genera posibilidades de interacción entre distintas edades y géneros.

El espacio exterior se comprende también como espacio de aprendizaje que se integra como soporte enriquecedor en actividades docentes de áreas o disciplinas como ciencias naturales, expresión plástica, geometría o educación física integrándolas en proyectos que atraviesan materias diversas y transformando, así, también la praxis educativa.

El espacio exterior concebido como una parte esencial de la escuela transforma las dinámicas restrictivas del libre movimien-

to en interiores, ya que interior y exterior dialogan fluidamente como escenarios intercambiables que se retroalimentan. Así, es posible el libre movimiento en los espacios interiores mientras aparecen espacios estanciales en los exteriores.

Entendemos, por tanto, que el espacio exterior transforma de forma transdisciplinar y sistémica la concepción de la escuela y también la mirada sobre un mundo en crisis climática. Implica, por tanto, un compromiso de todas las personas, desde todos los campos, relacionándolos en un nuevo diálogo holístico.

## 2.1. Un proyecto transdisciplinar y multifactorial

El espacio exterior es, en sí mismo, un campo de juego transdisciplinar que trenza las miradas desde campos diversos. Un buen ejemplo de este deseo es la reciente convocatoria realizada por el Ayuntamiento de Pamplona para generar un proceso participativo de reflexión y pensamiento en las comunidades educativas con el objeto de llevar a cabo diseños para realizar actuaciones en diversos patios escolares de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Para desarrollar esta convocatoria, se ha conformado un grupo que integra distintas áreas y servicios municipales, como son de Educación, Cultura, Proyectos, Movilidad, Igualdad, Participación, Ecología Urbana...

Una de las cuestiones importantes que nos hemos planteado en este grupo es cómo establecer un orden de prelación de los centros escolares, ya que por razones presupuestarias se plantea intervenir en un máximo de dos centros por año. El ideal sería que coincidiera la motivación del claustro de un colegio para cambiar el proyecto educativo y formarse con el escenario que presente mayores deficiencias físicas y ambientales para lograr así priorizar las intervenciones donde se agudiza el efecto isla de calor, mitigándolo con sombras y vegetación. Pero lo perfecto, citando a Voltaire, es enemigo de lo bueno. En los centros públicos, por diversas razones que también tienen que ver con la permanente rotación de los propios equipos educativos, es difícil hacer que coincidan todos los elementos del puzle. ¿A qué dar prioridad entonces y por qué?<sup>7</sup>

7. La convocatoria completa con los criterios de valoración se puede ver en <https://www.pamplona.es/sites/default/files/2025-09/250923convocatoriarenaturalizacionpatioscolares.pdf>

Puede parecer que lo importante es la implicación del profesorado en el cambio, pero también hemos valorado la urgencia de atender a los niños y niñas que habitan los espacios «más duros con cemento, menos permeables, con menos sombra y más temperatura» que no tienen responsabilidad en tener un profesorado menos motivado para el cambio pedagógico, o más reacio a la transformación del espacio exterior.

## 2.2. Un proyecto de participación y cocreación

La conciencia creciente en la sociedad de la importancia del conjunto del recinto escolar y sus espacios exteriores implica recíprocamente la escucha a la comunidad participante en el proceso de transformación, teniendo en cuenta a la escolar como un fragmento de la sociedad de la cual forma parte.

El término participación conlleva un compromiso entre las partes: por un lado, resulta necesario incorporar algunas directrices básicas que den coherencia a la respuesta por parte de las administraciones implicadas; por otro lado, atender las demandas concretas de los centros en relación con el espacio exterior, teniendo en cuenta las perspectivas de los distintos agentes que conforman la comunidad escolar, tanto el equipo directivo como los orientadores y los docentes que conforman el claustro; especialmente importante es el personal no docente, los monitores que acompañan el patio en horario de comedor, el personal de cocina o de mantenimiento y limpieza; todo ello, con centro en las familias y, fundamentalmente, en los niños y niñas. También en el barrio, que escucha a la escuela y la escuela al barrio.

Son muchos los estudios que exploran los procesos participativos, planteando distintos niveles y formas de participación. No vamos a profundizar aquí, pues hay una amplia literatura general y también diversas guías y materiales desarrollados en los últimos años aplicando la participación al caso concreto de los patios escolares que nos invitan al manejo de dinámicas y formatos diversos como grupos de trabajo o formaciones. Destacamos con especial interés el acercamiento vivencial de los talleres experienciales que los docentes pueden trasladar al aula.

La participación, desde la honestidad y el compromiso, supone un impacto relevante en planos diversos, pues supone la transformación física del espacio tangible, pero también es una

transformación intangible, de las personas y de las dinámicas, pues los procesos comunitarios determinan de forma estructurante la implicación en la toma de decisiones y en la apropiación y significación del espacio.

Para abordar el diseño y disfrute de los espacios exteriores escolares se requiere un amplio consenso en criterios compartidos. Así, hablamos de una participación orientada que parte de la necesidad de aplicar medidas ecológicas de mejora ambiental para el incremento de la biodiversidad (implantación de vegetación y arbolado, drenaje sostenible, pavimentos naturales...) y para el bienestar de todas las personas (reducción del efecto isla de calor, áreas de sombra, disponibilidad de agua, mobiliario de descanso...). Es también una prioridad definir áreas variadas con ambientes y posibilidades de disfrute diversas, educativas, sociales, lúdicas y deportivas, para superar la actual homogeneidad característica de los patios escolares.

Se trata de colaborar coconstruyendo pactos con un horizonte común en el que convergen lo lúdico, lo educativo, lo social, lo saludable y lo ambiental, integrándose como factores que cooperan ecológicamente. El prefijo «co» no es casual, sino estructurante de procesos creativos que abordamos como cocreación mediante alternativas de diseño para la selección consensuada y multidisciplinar de la propuesta que desarrollar. Cada escuela y su comunidad cocrean un proyecto propio, cotidiano, concreto, contextual, generando un resultado coherente, integrando unidad y diversidad en dialógica creativa.

Para el logro un balance equilibrado entre los deseos y los logros de un proceso comunitario, buscando la viabilidad final de los planteamientos iniciales, es clave el papel de mediación por parte de personas expertas (arquitectos, biólogos, sociólogos, paisajistas, pedagogos...) desde la veracidad y teniendo en cuenta la viabilidad de los compromisos que se asumen. La mediación en la escucha y el diálogo con la comunidad genera propuestas viables que se puedan, efectivamente, integrar en la propuesta de proyecto.

### 2.3. Un proyecto desde la cultura de la infancia

Llamamos cultura de la infancia a la forma singular que tienen niños y niñas, en su diversidad, de dar sentido al mundo con sus

propias ideas, teorías, sentimientos, hipótesis, reconociendo que esas formas otras son distintas antropológicamente a las de las personas adultas.

Para un proceso de transformación del espacio exterior, es necesario contar con estas ideas e imaginario de niños y niñas en cada contexto, en la singularidad de cada escenario. Para realizar un proceso de participación con las aportaciones de la infancia, es importante crear un estado de confianza significativo que no sea anecdótico. Para recabar las ideas más originales, primigenias, de los niños y niñas, es necesario dar tiempo, y que ellas y ellos reconozcan que vamos en serio. Que la escucha de sus ideas no sea algo anecdótico, sino comprometido. De otra manera, por ejemplo, solo haciendo preguntas banales del tipo «¿qué quieres cambiar en el patio?», corremos el riesgo de quedarnos en la superficie y que niños y niñas nos respondan superficialmente sobre lo que ya queremos oír, pero sin llegar a sus ideas más primigenias y existenciales.

También hemos visto, en diversos trabajos con niños y niñas, que ayuda que la observación e investigación sobre sus ideas sean en situaciones informales que favorezcan respuestas creativas originales y con intervenciones que no sean siempre solo verbales de sentido lógico, como la elaboración de maquetas o intervenciones más disruptivas. Y, sobre todo, sin juzgar ni dirigir las ideas que emergen, que es importante que se muevan en la imprevisibilidad de las aguas de la incertidumbre. Estas son algunas bases para construir un proyecto de investigación documentada que parte de preguntas, hipótesis, retroalimentaciones... Una investigación que es importante organizar en grupos pequeños de niños y niñas para poder escuchar mejor la voz insólita de la infancia, las formas en cómo niñas y niños desean habitar poéticamente los mundos de la escuela en relación con los mundos de la ciudad o del campo.

Una documentación del proceso de participación, tanto por parte de personas adultas como de las niñas y los niños, que es fundamental para su legibilidad y comunicación dentro y fuera de la escuela.

## 2.4. Un proyecto de formación del equipo educativo

Cada vez sentimos más que existe una mayor sensibilidad hacia la naturación de los espacios exteriores. Sin duda. Existen expe-

riencias pedagógicas, antropológicas, arquitectónicas o paisajistas en diversos lugares, repartidas por el planeta, que se plantean otras formas de habitar la ciudad y la escuela. Y encontramos suficientes referencias para ampliar nuestro imaginario y abandonar lo más tradicional, manido, estereotipado. ¿De qué manera podemos pensar espacios exteriores escolares sin suelos duros, sin pistas deportivas, sin rigidez? ¿Cómo podemos pensar una escuela con exteriores que no sean un mero recreo escolar? ¿Quién nos pregunta y cómo aprendemos a preguntarnos? ¿Como interpelarnos para no responder lo que ya sabemos? Hay autores y experiencias que nos transportan a nuevos imaginarios, a mundos inimaginados. Malaguzzi decía que una buena formación comienza por construir un gran espesor cultural en el profesorado. Es difícil soñar otros mundos que nos hagan volar más allá de lo conocido si no disponemos de un repertorio cultural ancho, basto, ricamente seleccionado y transdisciplinar. Necesitamos una formación que rompa con lo disciplinar, construyendo juntos una cultura que no se someta a los márgenes o límites de lo solo pedagógico, como lo solo arquitectónico o lo solo jardinero.

No existe formación sin transformación práctica. Como no existe formación sin deformación. Para esto, como decimos, es importante la consciencia de los límites y posibilidades de nuestra cultura –en singular– para convertirla en culturas –en plural– no tanto como síntesis, sino como dialógica. Una complementariedad que se mueve entre lo micro del detalle y lo macro del territorio y la concreción situada a escalas diversas: cada escuela, cada pueblo, y sus matices, cada barrio y ciudad, distinta, para no homogeneizar soluciones, para operar siempre en singular diálogo con los entornos concretos.

La formación puede comenzar por conocer y experimentar una multitud de sugerencias sin convertirlas en recetas, sino en algo nuestro que nos remueva. Y mascar o rumiar lecturas, películas, documentales o imágenes comunes para discutir circularmente, con idas y venidas, y confrontar más y mejor.

Con este terreno abonado de base, podemos comenzar, recomenzar o continuar la aventura formativa de la investigación con los niños y niñas en sesiones grupales con profesorado, con familias, con jardineros o jardineras, con profesionales arquitectos... El análisis documental de las propuestas de los niños y ni-

ñas (a veces, verbales, otras, observaciones de los cien lenguajes) es clave para hacer emerger ideas para la práctica educativa tanto como para el diseño de los espacios. Reflexionar, repensar y re-mirar como un hábito sin hábito formativo que nos lleva más lejos, retroalimentando también para transformar el proyecto escolar, sorteando la rigidez organizativa de sus tiempos y espacios.

Sentimos que este es el camino que podemos hacer al andar, para dejar huellas, surcos, trazando nuevas preguntas e interpe-laciones, y abrir lo que estaba cerrado por falta de cultura sufi-ciente o escucha comprometida. Los cien lenguajes nos hablan de la mirada de las necesidades y derechos de niños y niñas en la escuela y en la ciudad o en los pueblos.

## 2.5. Un proyecto inclusivo y convivencial

Uno de los temas interesantes que observar, investigar, analizar, pensar, sentir y discutir tanto en los equipos y comunidad edu-cativa como en las formas del diseño de los ámbitos exteriores es el espacio y el tiempo desde la perspectiva de género. Como di-cen Hurtado y Walter PortoGonçalves (2022),

los grupos sociales no sólo se oponen a algo o alguien dominante, sino que recomienzan, se regeneran, dan nuevos sentidos o renue-van la existencia, inventan nuevas formas de ser y estar, de saber y hacer, inspirados en sus experiencias, en los espacios que ocupan, pero también en el contexto social y político en el que se desenvuel-ven, e influenciados por los procesos hegemónicos de dominación, que son problemáticos y disputados.

Siguiendo a los autores, deseamos que las resistencias se transformen en reexistencias.

El libro, ya clásico, de Marina Subirats y de Amparo Tomé, *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, resulta todavía hoy de gran actualidad. Nos incitaba ya en el año 2007 a extrañarnos sobre lo que parecía obvio para mirar diversamente y desvelar –todavía hoy– la fuerza del sexismo y del androcen-trismo: ¿cómo podemos examinar un patio escolar desde la pers-pectiva de género?, ¿cómo tratar las tendencias hacia la masculi-nización y las resistencias a los cambios o transformaciones? Las autoras se plantean determinadas hipótesis para poner en evi-

dencia una problemática clave en el escenario de los patios escolares y forjar una observación cualitativa y de investigación-acción crítica o emancipatoria. Son hipótesis provocadoras, múltiples, variadas e intencionalmente contradictorias referidas a la distribución del espacio, a la interacción en los juegos y al tiempo de juego.

Es importante seguir observando, documentando, probando. Puede ser que algunas cuestiones estén cambiando, pero también es cierto que vemos juegos de chicos y juegos de chicas, que limitan un intercambio más rico, complejo y menos estereotipado y renuevan roles que se repiten inmemorialmente. Es necesario hacer mención a que sigue predominando la presencia y ocupación excesiva de los patios por el juego reglado estructurado, en general, en torno a deportes con protagonismo del balón que ocupan la mayor parte del espacio y se acompañan de toda una estructura rígida social y de género. Son también posibles enfoques distintos de la psicomotricidad y la educación física. Observamos todavía una falta de convivencialidad.

Las mencionadas autoras observan el patio de juegos sin balón y los resultados que concluyen son en parte esperados y, en parte, inesperados. Con base en ello, nos proponen «Seguir avanzando: del patio actual a la recuperación del jardín», que es la propuesta que abordamos en este capítulo. En contextos con más vegetación, con suelos más permeables, con topografías variadas, con frescas áreas de sombreado, observamos otras dinámicas de juego y cuidado más creativas, menos competitivas.

Los árboles, las plantas, la tierra, la arena, el agua, la huerta, *El jardín en movimiento*, de Gilles Clément, son escenarios que sitúan los juegos infantiles en otra dimensión. Son escenarios que descolocan la rígida tradición del patio escolar hacia mundos y otras formas que pueden acoger con potencia modos que *inter* y *entre* comuniquen géneros y juegos no binarios todavía culturalmente por inventar. Es necesario seguir indagando y profundizando para, de nuevo, no detener ni el juego del diseño paisajístico ni el de la transformación educativa.

## 2.6. Un proyecto en el tiempo, viable y cuidado

Un proyecto, para ser transformador, debe ser viable. Y debe serlo en las condiciones concretas de cada proyecto, considerando

la economía disponible, la voluntad de actuar de cada caso y su sostenibilidad en el tiempo, contando con las familias, la escuela y la Administración. A veces no es viable, y no se puede o alguna de las partes implicadas no quiere actuar.

Una estrategia básica para la viabilidad de un proyecto es su cuidadosa fragmentación por etapas en distintas anualidades que permita su desarrollo y ejecución con presupuestos viables. Pero también la toma de decisiones que requieran costes reducidos de mantenimiento, aunque nunca será coste cero, el que actualmente se ha priorizado. Los suelos duros no requieren mayores cuidados. Cuando hablamos de un proyecto viable, también consideramos su despliegue educativo en el tiempo, con atención a problemas estructurales como la carencia de formación específica del profesorado para explorar las posibilidades de aprendizaje en un entorno naturalizado. Y bien, ¿qué podemos hacer cuando el puzle completo no encaja y el horizonte deseado es una quimera? En nuestra experiencia, no se trata de desistir, sino de actuar como motor de un cambio viable: elegir por dónde comenzar y establecer prioridades. Plantear estratégicamente logros y renuncias, teniendo en cuenta como vara de medida el bienestar de la infancia y de las personas adultas. Estudiar en cada caso la posible red de apoyos o agentes externos, logrando subvenciones y ayudas económicas o trabajando con otros centros desde la perspectiva de aprendizaje y servicio. Pero también coaccionar a las Administraciones responsables para que inviertan los impuestos de la ciudadanía y se comprometan con un cambio urgente y necesario. Tener en cuenta la titularidad municipal del suelo implica trabajar en pos de una adecuada coordinación entre el centro educativo y el ayuntamiento y sus diversas áreas, entendiendo que es necesaria una planificación, coordinación y visión holística de cara tanto a la financiación de las obras como a su posterior mantenimiento.

La adopción de decisiones sostenibles, con criterios sólidos y flexibles, teniendo en cuenta no imponer decisiones arbitrarias, ni aunque estas fueran consensuadas, a las sucesivas «generaciones» escolares que recibirán los resultados.

Para la introducción de naturaleza, es clave la continuidad en el tiempo de los proyectos en su desarrollo, así como en su implementación. El denominado mantenimiento reorientado como un cuidado esencial. También habrá problemas materia-

les, como la falta de terreno natural de calidad, o la necesidad de un sistema de riego para acompañar a la vegetación cuidándola en los meses más duros o durante las vacaciones escolares. Encontraremos dificultades con la gestión de recursos humanos, como falta de personal de mantenimiento y jardineros, la falta de liderazgo escolar del huerto, etc., dificultades que se pueden abordar mediante la creación de comisiones escolares de familias que contribuyan al cuidado y seguimiento del proyecto de forma participativa, pero que requieren una reflexión global sobre los recursos de mantenimiento. El mantenimiento no será una tarea neutra, será activo, participante, y se llamará cuidado.

### 3. Principios ecológicos del diseño del espacio exterior

Observar la dotación escolar a escala urbana nos permite entender los espacios escolares como pequeños pulmones verdes en la ciudad, como refugios climáticos de proximidad vinculados a los caminos escolares, considerando la escuela en un escenario más amplio. Para un diseño contextual, resulta clave la lectura del lugar como una forma de acercamiento propia del proyecto creativo que aporta una visión estratégica y significativa para la transformación de los espacios exteriores de los centros educativos. Y en esta relación con el entorno, son claves vallados más permeables (lejos de las tapias escolares) que dialoguen con el mundo dentro y fuera, entre la ciudad, el pueblo y la escuela.

La mayor parte de escuelas, desde la década de los 70 hasta la actualidad, han pavimentado progresivamente los suelos de los espacios exteriores generando entornos que se comprendían inicialmente como más cuidados y limpios. Actualmente, los observamos como reflejo de un proceso urbanizador que se aleja de la naturaleza, contribuyendo negativamente al impacto ambiental de las ciudades, que pierden biodiversidad y en las que aumenta el efecto isla de calor. Todo ello repercute también en el bienestar de niños y niñas y contribuye al denominado «déficit de naturaleza». El retorno a esta naturaleza perdida requiere abordar el diseño del espacio exterior desde principios ecológicos.

### 3.1. Estructuras paisajísticas

Para proyectar el espacio exterior es clave configurar estructuras espaciales que articulen el conjunto. Trabajar sobre estructuras paisajísticas puede ayudar a abordar el proyecto, definiendo los lugares, fragmentando, jerarquizando y nombrado el espacio del patio, que pasa a comprenderse como un conjunto de lugares relacionados e integrados en un todo coherente. Provisionalmente, pues podrían darse otras, hemos agrupado tres categorías: hitos y topografías, recorridos y límites y, finalmente, estancias y lugares. Todo ello debe comprenderse de forma conjunta, como elementos que no se pueden separar, aspectos indisociables que se unen como el fondo y figura de una composición y conforman un todo orgánico.

- **Límites internos.** La arquitectura de la edificación escolar existente es un importante condicionante del espacio exterior. Sus volúmenes son «llenos» cuya forma, disposición y tamaño sitúa las condiciones de los «vacíos» conformando los límites internos de los patios escolares. Estipulan sus condiciones ambientales de soleamiento y viento, su funcionamiento con base en los accesos y flujos de movimiento o su relación con los espacios interiores de la escuela según la posición y forma de ventanas, porches, escaleras y otros elementos construidos.
- **Límites externos.** El diseño y concepción de los cierres de parcela pueden disponer al diálogo de la escuela con el entorno, pues se trata de un interfaz cuyas condiciones influyen de forma sustancial sobre el espacio exterior de la escuela. La mayoría de las escuelas cuentan con muros de cierre defensivos, cuyo sentido requiere una revisión contextualizada en cada caso que busque relaciones amables, de transparencia y continuidad con el entorno que desarrollar con alternativas de diseño y enfoques estéticos y soluciones paisajísticas basadas en naturaleza.
- **Grandes zonas.** De manera explícita o implícita, con trazados pintados, con vallados, con distintos niveles, mediante pavimentos o en función de códigos verbales, los patios escolares delimitan zonas que ordenan el uso del espacio y lo vinculan a grupos, tiempos, edades y propuestas. Esta zonificación puede ser adecuada, flexible, orgánica o impositiva, rígida

da y restrictiva. Es clave analizar la zonificación que, de una u otra manera, rige en un patio escolar y cuestionar su necesidad y naturaleza como uno de los puntos de partida de la transformación del espacio exterior para reconstruir con la comunidad las relaciones entre zonas, grupos y actividades.

- **Focos de interés.** Consideración de preexistencias o elementos de interés existentes y que el proyecto de espacio exterior trata de integrar en coherencia con la acción propuesta. Es el caso en patios escolares de escuelas históricas, en edificios patrimoniales protegidos, pero también es el caso si nos encontramos con elementos naturales como arbolado de porte, o elementos artísticos, poniendo en valor aquellas referencias identitarias del lugar.
- **Islas mínimas.** Minimizar la acción de construir priorizando los espacios naturales no urbanizados. La relación entre natural y construido depende del proyecto educativo y los usos y tratamiento que se definan para el espacio. Reducir la ocupación de las áreas pavimentadas, como pistas deportivas, estancias, caminos y otras, o tratarlas con materiales permeables y naturales.
- **Islas máximas.** Priorizar los diseños que recuperan entornos previamente urbanizados, deshaciendo, destapando y empleando distintas estrategias de naturación. En actuaciones sobre espacios existentes son más viables económicamente las de creación de espacios naturales insertadas estratégicamente como islas en un área urbanizada fragmentando la extensión pavimentada. Maximizar las islas naturales y limitar las áreas pavimentadas, reduciendo su ocupación mediante estrategias de vaciado.
- **Hitos y topografías.** Es clave un espacio exterior que presente hitos significativos, reconocibles, identitarios, así como topografías que articulen un espacio en relieve que se aleja de la planeidad y homogeneidad que caracteriza los patios duros. Se trata de jugar con alteraciones del relieve conformando colinas, hoyos, valles, cortados... que apelan a los elementos constitutivos de un paisaje y son, por sí mismas, elementos de juego y aprendizaje que enriquecen el escenario de desarrollo motor de los niños.
- **Recorridos y límites.** Los recorridos, libres o definidos, articulan los movimientos en el espacio y las relaciones entre

áreas y espacios estanciales. Los recorridos conectan el territorio como el sistema nervioso del mismo, reflejando su orografía. Cuando proyectamos recorridos, es clave observar las circulaciones y movimientos espontáneos que se producen para definirlos partiendo de ellas. Así mismo, los límites entre zonas diversas son claves en el uso del espacio y en la creación de espacios estanciales para grupos diversos. Por último, los límites del patio escolar con el entorno exterior abren el capítulo de reflexión sobre los muros y elementos de cierre y la relación de confianza y comunicación o defensa y aislamiento que establece el centro respecto a su entorno físico y social.

- **Estancias y lugares.** La homogeneidad predominante en los patios escolares implica una pobreza ambiental y funcional que tornamos en riqueza generando distintas estancias y lugares que favorezcan agrupamientos diversos y formas de juego variadas. Entre otras estrategias, podemos fragmentar o articular la unidad del espacio en distintos ámbitos equilibrando la identidad de cada lugar en relación de continuidad con el conjunto. Ello facilita su uso por grupos diversos, así como la autoorganización de los niños y niñas, que eligen sus lugares de acuerdo con juegos, momentos o relaciones. La apertura y continuidad del espacio resulta tan importante como la identidad y el recogimiento. Igualmente, el movimiento es complementario al reposo, alternando momentos de juego más dinámicos con otros más estáticos.

### 3.2. Funciones integradas

Reflejamos, en primer lugar, algunos de los posibles y distintos usos del espacio que se dan o se pueden dar en el patio escolar, de forma que podamos garantizar la inclusión equilibrada de todos ellos frente al actual predominio del juego reglado que ocupa la superficie prácticamente completa de muchos patios escolares. Entre otros, encontramos:

- **Pistas de juego reglado.** Planteamos, si existe y se mantiene la o las pistas deportivas, fomentar la variedad de deportes ofertada, evitando la competitividad y el predominio característico del género masculino. Resulta interesante plantear al-

ternativas basadas en soluciones móviles existentes en el mercado (como las porterías aut-desplegables para el juego o nuevas prácticas deportivas de carácter efímero como el *slackline*). También podemos cuestionar –y este punto es clave– las medidas de las pistas, que pueden no ser estrictamente de medidas reglamentarias, facilitando nuevas opciones para su disposición y liberando espacios. Otra opción de interés es la superposición de distintos deportes en multipista, especialmente si se juega alterando las disposiciones más previsibles, o se puedan inventar porterías o canastas. Resulta deseable usar materiales filtrantes y con reducida inercia térmica y/o colores para reducir los efectos del sobrecalentamiento provocado por la incidencia de la radiación solar. Retomaremos este tema más adelante.

- **Espacios de juego espontáneo.** Los espacios para el juego espontáneo que protagonizaban el tiempo de los niños y las niñas de hace dos o tres generaciones han perdido presencia, especialmente en determinados contextos urbanos. Se trata de un conjunto que implica el uso del espacio, pero también la gestión del tiempo libre que progresivamente se organiza estructurándolo mediante actividades que reducen el tiempo dedicado al juego. El juego en soportes digitales ha restado igualmente peso al juego imaginativo donde la infancia crea sus propias dinámicas (juegos de persecución, de construcción, de descubrimiento, exploración...). Es por ello fundamental reforzar las dinámicas de juego al aire libre, cuidando los espacios y tiempos de recreo de la escuela, que no requieren reglas definidas, sino el encuentro con un escenario rico que ofrezca diversidad de posibilidades.
- **Espacios de descanso y relación social.** Los momentos de relación social se desarrollan de forma más libre en el espacio exterior si en el espacio interior las relaciones espontáneas se encuentran restringidas por las actividades dirigidas de aprendizaje. El escenario exterior permite el encuentro intergeneracional, todo lo cual es fuente de experiencias y aprendizaje, así como de preocupación para muchas familias. Los estudios de psicología ambiental nos muestran cómo la identificación con el lugar y un entorno de bienestar (físico, sensorial) inciden fuertemente en nuestras actitudes y emociones. Resulta clave, además, el diseño de equipamientos propios, con iden-

tividad, construyendo comunitariamente vínculos. Se trata, por tanto, de lograr espacios confortables que generen bienestar, así como bien equipados.

### 3.3. Ambientes y materiales

Una forma de globalizar la visión de los aspectos precedentes es acercarnos a la transformación del espacio como creación de ambientes. Un término que no se ciñe a la finalidad funcional o formalización de un espacio, sino al conjunto que se conforma integrando los distintos aspectos y su percepción. Los ambientes se comprenden como lugares de bienestar físico y emocional con base en su materialidad y sensorialidad. Podemos hablar de ambiente material (o físico), ambiente sensorial (o perceptivo) y ambiente emocional (o psicológico):

- **Condiciones ambientales materiales.** Promover materiales variados que no sean de plástico con colores primarios, texturas diversas, paisajes lumínicos, sonoros, táctiles escenarios de color o especies aromáticas... hechos en materiales filtrantes, preferentemente naturales, y adecuados al espacio exterior que no generan los problemas ambientales, térmicos de sobrecalentamiento y de olores, reduciendo el uso de otros materiales duros y evitando los nocivos, como el caso del caucho. Cuidamos el equilibrio entre la reflexión lumínica y la inercia térmica, así como la resbaladidad, facilidad de mantenimiento, etc.
- **Condiciones ambientales sensoriales.** Se trata de una dimensión que engloba tanto temperatura, humedad, viento, sombreo, luminosidad, color, textura, así como ruido, olores y otras sensaciones que conforman una percepción global que determina el bienestar de las personas tanto según parámetros medibles (temperatura, humedad, ruido...) como con parámetros difíciles de medir, pero que caracterizan la percepción del lugar, entre las cuales la presencia de vegetación, sombras y agua son claves. Todo ello conforma un paisaje multisensorial.
- **Condiciones ambientales emocionales.** Las emociones y los afectos son complejos y no podemos pensar en separarlos de los aspectos tratados anteriormente, pues se integran de for-

ma global. Tanto los proyectistas, como los docentes y los estudiantes, viven, asocian y construyen emociones, recuerdos y experiencias. Todo ello aparece explícita o implícitamente en el diseño del espacio, en la expectativa sobre su disfrute, en los miedos que proyectamos sobre su uso, así como en los juegos y experiencias que viven los niños y las niñas al aire libre. Entre las múltiples formas de estar y explorar el espacio exterior aparece el sentimiento de aventura o de reposo, de miedo o de protección, de descubrimiento o de vínculo... Experiencias y sentimientos que se integran en las memorias de infancia de niños y niñas y que son también las que portamos las personas adultas en nuestra relación, en este caso, con los espacios exteriores.

### 3.4. Dotaciones al exterior

Las dotaciones del espacio exterior son elementos de apoyo en el uso del espacio exterior que pueden definirse como objetos con presencia capaces de articular o acentuar la estructura paisajística o bien desaparecer integrados en la edificación existente. Destacamos los siguientes elementos:

- **Porche exterior vegetal** y estructuras de sombreado, como emparrados vegetales. Es muy interesante la recuperación del emparrado, un clásico elemento de jardinería que produce sombras naturales ambientalmente más eficaces y sensorialmente ricas, basado en el empleo de plantas trepadoras con gran valor ornamental. O también es posible proyectar elementos vegetales de sombreado con estructuras vegetales autoportantes como la caña viva. Igualmente, se recomienda el empleo de toldos textiles removibles, para lo cual es fundamental prever o instalar varios puntos de cuelgue. El diseño, tamaño, orientación y disposición los porches de protección solar y frente a lluvia es clave en el conjunto del espacio exterior y su relación con el interior.
- **Aulas al aire libre**, favorecidas por la salida directa de las aulas al espacio exterior o la construcción de aulas de aprendizaje al aire libre (con equipamientos de mobiliario y sombras) transforman sustancialmente el proyecto educativo del centro y su relación con el espacio exterior.

- **Merendero al aire libre**, un lugar donde comer y preparar los alimentos en el exterior. Es interesante plantear su relación con el huerto y con los espacios de relación social. Se puede realizar de forma participativa o mediante la adquisición de mobiliario con un coste moderado, que hace viable su rápida disposición. Puede plantearse su doble uso como apoyo a actividades docentes al aire libre.
- **Baños** con acceso desde el exterior y/o puntos de toma de agua para beber en el caso de que no se cuente con dotación de fuentes. Se debe contemplar el fácil acceso a baños desde o en el patio como un factor fundamental para ampliar sus posibilidades e integrarlo como un espacio educativo más. Pueden estar integrados en el edificio o ser un pequeño volumen independiente.
- **Almacenaje** de materiales que puede disponerse exento, en el exterior (a modo de cabaña o caseta por ejemplo relacionada con el huerto), o integrado en la edificación principal. Contenedor de materiales educativos, lúdicos, de exploración y deportivos para su utilización en el espacio exterior.

### 3.5. Equipamientos y mobiliario

Los equipamientos han sido, hasta la actualidad, prácticamente los únicos elementos en romper la monotonía de los espacios exteriores planos y duros. En el contexto de proyectos de espacio exterior más ricos, disminuyen considerablemente las necesidades de equipamientos, pues se produce una oferta más rica ya desde la definición del propio espacio soporte. No obstante, pueden ser necesarios equipamientos que complementen las necesidades, que agrupamos en tres tipos:

- **Equipamiento funcional**, consistente habitualmente en mobiliario urbano como bancos, farolas, papeleras, fuentes, etc. Las soluciones actuales en cuanto a la calidad, creatividad y prestaciones aportan interesantes innovaciones por parte de empresas y diseñadores. Es necesario garantizar la calidad, mantenimiento, seguridad y cumplimiento normativo de los equipamientos. No se trata de elementos accesorios, sino fundamentales para el uso del espacio exterior.
- **Equipamiento lúdico**, consistente generalmente en mobiliario urbano infantil como toboganes, balancines, estructuras,

etc. Las soluciones basadas en la mera instalación de elementos son sustancialmente mejorables en cuanto a la creatividad y prestaciones de su diseño y disposición, siendo posibles innovaciones interesantes en este sentido si se basan en el desarrollo de proyectos específicos que tengan una integración global con el concepto general de espacio exterior y no como mera instalación de elementos de catálogo. Es necesario, en cualquier caso, garantizar la calidad, mantenimiento, seguridad y cumplimiento normativo de los equipamientos.

- **Equipamiento deportivo**, generalmente para el juego reglado, social o deportivo, se encuentra sujeto a normas consensuadas que se basan en una cultura compartida, pero muchas veces competitiva. Los juegos deportivos implican, generalmente, la construcción de pistas mediante superficies duras pavimentadas con dimensiones determinadas y con estructuras fijas como canastas, porterías o postes de alumbrado. En este contexto, es interesante explorar las dimensiones para ofrecer varias opciones alternativas compatibles sobre una misma pista. Igualmente, se puede valorar la posibilidad de modificar a conveniencia las dimensiones normativas regladas y ajustarlas al proyecto conjunto del patio escolar. O también inventar un original campo de futbito en forma de L, como en algunas experiencias educativas. También cabe la posibilidad de ingeniar pistas deportivas sin pistas deportivas para inventar, en cada momento, campos improvisados en ubicaciones diversas de juego con porterías, como hacíamos de pequeños y pequeñas, con dos jerséis, mientras discutíamos si el balón había dado en el larguero o en el poste. O inventar las canastas con cestas o cajas. Este es un tema paradójico que volveremos a retomar en el último apartado para soñar ensoñar, como posibilidad, su inexistencia. Es una oportunidad para pensarlo y discutirlo.

### 3.6. La vegetación en el centro

Para un buen resultado en la creación de espacios exteriores naturalizados destacamos algunos puntos clave para tener en cuenta considerando la vegetación como un eje de trabajo vertebrador del proyecto. También la consideración de los criterios y medios disponibles para el mantenimiento de la jardinería como

parte definitoria del proyecto educativo, que evoluciona y se transforma en el tiempo, implicando a la comunidad educativa y a los responsables de mantenimiento en el proceso.

- **Los suelos.** Encontramos diversas soluciones técnicas como los materiales filtrantes, materiales plenamente drenantes, materiales sueltos, como el canto rodado natural, los arenosos, las áreas de pradera silvestre, áreas de tierra natural o con corteza de pino y caminos de terrizo, entre otros. La consideración de posibles mejoras de la calidad del suelo de plantación es fundamental, analizando su constitución y valorando las necesidades de aportes de tierra vegetal o la adecuación de la vegetación al tipo de terreno, así como creación de relieves y desniveles adecuados a la vegetación y al juego.
- **Las especies.** Se valorará la adecuación climática de las especies, su origen autóctono o alóctono, su condición de especie no invasora, no alergénica y no tóxica, de raíces no agresivas con la edificación o la vigilancia de su seguridad estructural frente a vientos, lluvias o nieves que pudieran causar caídas de ejemplares. La condición perenne o caducifolia y la influencia en el soleamiento en invierno y protección solar en verano, su capacidad de generar sombras ligeras o densas, su capacidad de retención de partículas en el aire, su capacidad de ayudar creando barreras visuales o acústicas son otros aspectos clave. Además de la forma, el porte y la pauta de crecimiento de las especies vegetales y su consideración como proyecto evolutivo en el tiempo, la valoración del tipo de espacio que un árbol crea como ejemplar aislado, en bosquecillo o en combinación con otras especies, así como su transformación y color con las estaciones a lo largo del año...
- **El agua.** Los requerimientos hídricos para el desarrollo de las especies (dependiendo de la pluviometría) y la orientación adecuada (viento, soleamiento), sus exigencias en cuanto a drenaje y/o necesidad de riego suplementario a las precipitaciones condicionan también las elecciones.
- **La fauna.** Las posibilidades para alojar fauna que ofrece la vegetación, como pequeños roedores, aves e insectos, con sus posibilidades educativas, así como las dificultades que pueden aparecer, por presencia de avispa, procesionaria u otras problemáticas no deben dejar de considerarse.

## 4. Para inconcluir, paradojas con o sin solución

### 4.1. La paradoja con la pista deportiva

Retomamos esta paradoja que habíamos anunciado como posibilidad. ¿Cómo puede existir un patio sin pista deportiva? No es una pregunta obvia ni banal.

Comenzaremos con una anécdota significativa. Cuando, en 2004, empezó la andadura educativa de la Escuela de El Martinet, nació también la pugna entre este centro y la Administración local, ya que pidieron al Departament d'Ensenyament que no instalara ninguna pista. Y, al mismo tiempo, planteaban un proyecto distinto, sin asignaturas delimitadas en horarios, y en el que la asignatura de Educación Física se diluyera en tiempos y lugares transversales. Pero la pista se construyó y, entonces, el profesorado –con el apoyo de las familias de esa época– tuvo la imaginación de cubrirlo con una gran montaña de tierra para proponer juegos lejos del balón. En un momento de esta historia, el Ayuntamiento de Ripollet urgió al colegio a volver a despejar la pista. Una pista sin porterías ni canastas. Y la montaña de tierra sigue testimonialmente ahí para hacer emerger juegos de mezclas con el agua, para ver crecer el huerto o indagar las dificultades de un terreno no plano y en el que el calzado puede llenarse de barro (así también tienen un calzado para estar dentro y otro para estar fuera).

¿Cómo imaginar o soñar un patio sin pista, sin canastas ni porterías? ¿Cómo ensoñar un espacio exterior donde los niños y niñas puedan subirse a los árboles grandes? Esto es lo que una visita a El Martinet genera de inquietante y revolucionario. Es un tema de discusión. Tiene que ver también con la concepción de las actividades extraescolares y de las formas del uso de los espacios fuera del horario escolar. Y también en pensar que ya existen pistas, polideportivos o frontones en las ciudades para acoger esas posibilidades. También conlleva reinventar la Educación Física no ligada al deporte o a la concepción competitiva. No existe mejor coordinación que la que se desarrolla al subir y bajar de un árbol con cuidado, precisión, técnica, arrojo, previsión, entrenamiento, correcciones estratégicas, confianza, autonomía ligada... Pero es pensar que la escuela nace y está para otros proyectos que, políticamente, no reproduzcan los valores dominan-

tes de la sociedad. La eterna discusión de para qué la escuela y los proyectos de desescolarización por razones que van en este sentido.

Tal vez, una vez más, no exista una solución ideal para todos los escenarios posibles. Lo importante es pensar situacional y contextualmente y salir de las garras de la tradición, de lo manido, y lanzarnos a vivir lo posible en lo que parecía imposible de la mano con las ideas existenciales de los niños y niñas.

## 4.2. La paradoja entre lo salvaje y lo domesticado

En algunas lenguas, por ejemplo, en euskara (*hezi*), el verbo educar comparte significado con domar o domesticar. También en castellano existe la doble etimología: *educare* (en el sentido de instruir, guiar, conducir...) y *educere* (sacar, extraer...). Y esto nos sitúa en dos formas, a veces no complementarias o dialógicas, de entender el sentido de educar.

También con respecto al espacio, sus formas y en la concepción de esa idea del «jardín de los secretos», podemos pensar en algo más domesticado o algo más salvaje. Pensemos en una pradera. Esta la podemos concebir como el césped de un campo de fútbol de primera división: llano, perfectamente cortado, con la misma humedad, sin malas hierbas, todo homogéneo e igual en las diferentes estaciones, con el mismo color, aroma...

O podemos pensar la pradera con imperfecciones heterogéneas, más caóticas, con cambios de colores según el ritmo de las estaciones, no siempre con la misma humedad, a veces con pinchos, ortigas (parece que ahora parece denunciado el ortigarse), con fauna, charcos, protuberancias, huecos, baches...

Y esta misma concepción o discusión es también la que existe en el paisajismo o en la concepción diversa de los jardines. Elita Acosta propone entender el jardín como una inspiración o visión del mundo sin generar una naturaleza idealizada o arquetípica. No se trata de buscar una Arcadia como si fuera un paraíso terrenal donde reina la armonía, la felicidad, lo idílico pastoril. Ha investigado también los jardines en el ámbito mediterráneo, desde la consciencia del cambio climático, para repensar los jardines y su sostenibilidad con menor mantenimiento.

Creemos que nos falta también cultura jardinera para imaginar otras posibilidades más autóctonas.

Inspiraciones pueden ser Fernando Caruncho, Miguel Urquijo y Renate Kastner, Fernando Martos, Íñigo Seguro, Luis Vallejo o Eric Ossart y Arnaud Maurières, autores de *El manifiesto del jardín emocional*. Lo mismo podríamos hablar del espacio exterior de las escuelas, ese deseado jardín que emociona, a diferencia de la poca emoción y afecto que puede causar para algunos niños y, sobre todo, niñas un patio de cemento con solo porterías o canastas.

La emoción es una buena medida para dar valor al espacio que buscamos o soñamos. Un espacio poético que, también, nos muestra Gilles Clement en su jardín en movimiento o esa práctica de lo salvaje que nos propone Gary Snyder.

Y esta practicidad o experiencia es la que deseamos ofrecer a niños o niñas que no queremos obedientes, sometidos, controlados, vigilados, domesticados. Y en esto ayuda un jardín de los secretos, caóticamente estético, en parte desordenado, no sometido, sino donde los árboles, la hierba, los arbustos puedan expresarse –con biodiversidad en cada microclima y cada contexto– en el que está cada escuela. Un jardín cuidado, pero no sumiso a lo considerado perfecto.

Es esta paradoja educativa entre el *educare* y el *educere* que también buscamos en los espacios interiores y exteriores que viven los niños y niñas en las escuelas.

### 4.3. La paradoja entre reto, riesgo y peligro

En la experiencia y en las discusiones educativas nos ayuda mucho distinguir entre riesgo y peligro. Y aunque tenga que ver con experiencias subjetivas, nos puede ayudar a conversar y probar prácticas muy interesantes.

Hablamos de peligro cuando está en cuestión la vida. Por ejemplo, atravesar una autovía o una carretera transitada por vehículos. Y hablamos de evitar todos los peligros. Y aquí hay poca discusión. Es nuestra responsabilidad profesional evitarlos.

Hablamos de riesgo, o de arriesgar, como la oportunidad contingente de una experiencia que puede ocasionar daño, pero que no pone la vida en peligro. ¿Cómo es de peligroso subir a un árbol más o menos alto? Ahí entran en juego los límites, las posibilidades, el conocimiento de cada persona en sus confines y viabilidades. Hay jardines y patios en los que las ramas más ba-

jas del tronco han sido cortadas para evitar que los niños y niñas suban a los árboles. Y esto es una enorme irresponsabilidad porque evita que niñas y niños puedan desvelarse entre las ramas y las hojas, descubrir el riesgo en los retos, aprender a ascender, a caerse y también aprender a hacerse daño sin dañarse peligrosamente. Un aprendizaje vital que viene evitado por, por ejemplo, los malditos y cancerígenos suelos o pavimentos de caucho en patios y parques.

Creemos que los niños y niñas no crecen sanos si no viven riesgos y retos, sin peligros. El reto, en esta galaxia semántica, es un desafío sin competitividad o metáforas bélicas que nos hace tomar conciencia de una posible amenaza, de un objetivo difícil, a veces inalcanzable, pero que nos ubica en dónde estamos y hacia dónde queremos ir en un camino no fácil que puede implicar frustraciones, desasosiegos, aventuras, caídas, levantadas, recaídas, propósitos. En una travesía, como un peregrinaje en un «Camino de Santiago» singular, para afrontar las dificultades con decisión.

Es un tema, evidentemente, para tratar con las familias. Un asunto que abre una constelación de sentidos y significados ligados a la imposible libertad, al hiperproteccionismo, a los miedos, a los llamados padres y madres helicóptero que siempre sobrevuelan vigilantes los movimientos de hijos e hijas.

Gilles Clement, al que recurrimos reiterativamente, hablando del jardín en movimiento, nos provoca para mirar nuestros miedos y para soñar distinto:

¿De qué tenemos miedo? O, más bien, ¿de qué necesitamos tener miedo todavía? En la espesa sombra de un sotobosque, o en el fango de los pantanos, yace una inquietud que el inconsciente tiende a expulsar. Lo limpio y claro tranquiliza. Todo lo demás está habitado por maléficos elfos... Todavía a finales del siglo XX, tropezamos con esquemas simplistas que el romanticismo ha hecho pesados. Para cambiar de jardines hay que cambiar de leyenda: parece que tenemos los medios necesarios. Hoy en día, hemos logrado reconsiderar completamente el modo de aprehensión sobre el cual se había modelado nuestro universo –es decir la imagen que deseábamos tener–, y que, de hecho, construía nuestros sueños.

#### 4.4. La paradoja del tiempo en el patio

Todos los espacios y tiempos son educativos. Todo, absolutamente todo, tiene un carácter educativo. Y tan educativo y artístico es saber quitar adecuadamente los mocos<sup>8</sup> como preparar una adecuada propuesta de arcilla, con instrumentos musicales o un ámbito en el espacio exterior. Los niños y niñas creemos que nacen holísticos y sinestésicos, y es la cultura adulta –y, sobre todo, la escolar– la que genera particiones disyuntas con sesiones diferenciadas, principalmente, en Primaria (por no hablar de Secundaria), para matemáticas, lenguaje, música, educación física, plástica... Lo que el metafórico y provocador Malaguzzi llamaba la pedagogía de la charcutería porque la niña o el niño queda troceado como un salchichón o chorizo.

Y a este despropósito se añade la distinción entre el tiempo en el espacio interior del aula o del centro educativo (que es el concebido curricularmente importante) y el tiempo exterior del patio o recreo (que no tiene valor lectivo) que es en el que, y no es casual el término, el profesorado hace guardias (así es como lo llaman en algunas escuelas), mientras la mayoría está tomando café, té o descansa. Algunas guardias (siempre dando valor a las excepciones más conscientes) en posición de vigilancia, control, de pie con los brazos cruzados, con algunas o algunos profesionales no distribuidos estratégicamente por el espacio, sino hablando entre ellos y ellas de temas, tal vez, no escolares. O también hemos visto alguna persona adulta, en el momento del patio, con un silbato para llamar la atención de aquellos niños o niñas que se «portan mal» para reprenderles a distancia.

De nuevo muchas metáforas y actitudes para pensar radicalmente.

Y muchos de los problemas de convivencia, en el momento del patio-recreo o en el momento de después de comer, se dan en este espacio porque no hay –entre otras causas– la suficiente presencia de personas adultas. Defendemos el café y el descanso, pero el momento del recreo –que queremos abolir como mala praxis educativa– no es el mejor momento para desaparecer. O todavía más, ¿y si no hubiera un tiempo de recreo?, ¿y si el espacio exterior estuviera permanentemente disponible para hacer

8. Ver Hoyuelos (2014).

propuestas variadas con muchas ofertas diversas? Propuestas de lectura en cabañas, talleres de fabricación de perfumes, talleres de pintura o para manipular el barro que ha dejado la lluvia, huertas, paisajes sonoros, moverse, tirarse por cuevas, construir circuitos de agua o fuentes con complejidades físicas, matemáticas, musicales, corporales, biológicas, cooperativas, afectuosas... Solo tres puntos suspensivos para hacer soñar muchísimo la imaginación.

Por lo tanto, la separación artificial entre dentro y fuera es un sinsentido que recuerda, como nos enseñó Foucault, a la organización significativa de una institución carcelaria.

Hemos ya hablado algo de la transdisciplinariedad. Ahora podemos seguir profundizando desde algunas ideas que propone Loris Malaguzzi, que aboga por un pensamiento transdisciplinar que implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas tienen lugar desde un mismo método de investigación o paradigma. La transdisciplinariedad busca una trama situada que abarque, sin jerarquías, las diversas disciplinas que se interesan por la humanidad, buscando una conjunción del saber. En la transdisciplinariedad, las barreras entre las disciplinas desaparecen, ya que cada una reconoce, dialógicamente, el carácter de todas las demás. Se trata de una nueva teoría de la organización que supera la óptica disciplinaria. La transdisciplinariedad pretende crear una infraestructura organizativa que lleve a vínculos constructivos entre orden, desorden y organización que suponga no oponer, aislar, desunir, sino integrar lo uno y lo diverso, el sujeto y el objeto.

Con estas ideas, abogamos por que interior y exterior diluyan sus fronteras para nutrirse transdisciplinariamente con experiencias de retroalimentación mutua, donde los proyectos y sueños de niños y niñas puedan tener una continuidad dentro y fuera de la escuela, donde también la arquitectura sea transparente para suprimir las opacidades de los muros o de las ventanas que, con rejas, recuerdan a fortificaciones defensivas, donde todavía hoy los desplazamientos al y desde el exterior se hacen en filas militares. Los tiempos de la transdisciplinariedad son otros, fluidos, de encuentro y diálogo.

Para volver a esa idea siamesa de tejer cultura y naturaleza, en la escuela, en la ciudad y en los pueblos. El gran arquitecto Frank Lloyd Wright decía con sabiduría: «Estudia la naturaleza, ama la naturaleza, permanece cerca de la naturaleza. Nunca te fallará».

## Bibliografía

- Ardenne, P. (2022). *Un arte ecológico. Creación plástica y antropoceno*. Adriana Hidalgo.
- Bruchner, P. (2017). *Bosquescuela. Guía para la educación infantil al aire Libre*. Ediciones Rodeno.
- Cabanellas, I. (2002). Raó i plaer en l'art. Dimensió estètica i educativa: l'estètica en l'art i en la vida. En R. Huerta (ed.), *Art, artistes i educació*. En R. Huerta (ed.), *Els valors de l'art a l'ensenyament* (pp. 51-57). València: Universitat de València.
- Clément, G. (2012). *El jardín en movimiento*. Gustavo Gili.
- Clément, G. (2019). *Manifiesto del tercer paisaje*. Gustavo Gili.
- El Martinet (2014), *...a fora*, Escola El Martinet.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde*. Graó.
- Hoyuelos, A. (2014), La pedagogía del moco. *Revista Infancia*, 143, 18-19.
- Hueso, K. (2019). *Jugar al aire libre*. Plataforma editorial.
- Hurtado, L. M. y Porto-Gonçalves, C. W. (2022). Resistir y Re-existir. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia*, 24(53). <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a54550>
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Traficantes de sueños.
- Ritscher, P. (2007). *El jardín de los secretos*. Octaedro.
- Snyder, G. (2015). *La práctica de lo salvaje*. Varasek ediciones.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera*. Octaedro.
- Tatarkiewicz, W. (1992). *Historia de seis ideas*. Tecnos.
- Trueba, B. (2025). *El juego revelado. Aprender con la infancia*. Octaedro.
- Trías, E. (1982). *El sistema ciencia-tecnología y la crisis española*. Universidad Internacional Menéndez.
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia: Estudio de la percepción ambiental, las actitudes y los valores* (obra original publicada en 1974). Editorial Melusina.
- Vecchi, V. (2006). Estética y aprendizaje. Prólogo. En A. Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (pp. 15-25). Octaedro-Rosa Sensat.
- Wahl, D. C. (2016). *Designing regenerative cultures*. Triarchy Press.



# Decálogo para patios de escuelas rurales. Un estudio exploratorio en la Comunidad Foral de Navarra

MARÍA DOLORES JURADO JIMÉNEZ  
Universidad Pública de Navarra-UPNA

## Resumen

El entorno rural del norte de España es muy diverso, y por ello es importante recabar información de estos contextos. En este estudio exploratorio se analiza la percepción sobre patios rurales inclusivos de profesionales de la educación en activo de la zona rural de la Comunidad Foral de Navarra (curso 2024-2025). El objetivo principal es analizar las percepciones y experiencias de maestras y maestros que trabajan en la Red de Escuelas Rurales de Navarra sobre el diseño, el uso y el potencial inclusivo de los patios escolares. Para ello, se ha analizado la información en tres dimensiones: perfil profesional y características del centro rural (D1), formación previa de docentes y percepción del patio inclusivo (D2) y propuestas y sugerencias (D3).

La muestra incluye a diecinueve personas que han completado un cuestionario *ad hoc* de forma voluntaria. Los resultados indican que dichos profesionales reconocen la relevancia de que los patios de los centros educativos rurales sean inclusivos, pero apenas cuentan con formación para ello. Al mismo tiempo, dan un gran peso a la participación de la comunidad educativa, aunque reivindican una mayor implicación tanto de los ayuntamientos de los pueblos (quienes se encargan del sostenimiento de los edificios escolares) como del Gobierno de Navarra para facilitar recursos que lo hagan posible. Y subrayan que estos patios no están adaptados a las necesidades de los diversos contextos, pues hay periodos extensos de frío y lluvia y al no tener cubiertos los espacios, limitan las actividades y acciones que realizar en ellos. Con base en la información analizada, se ha planteado un decálogo que pueda servir de guía en próximos trabajos de investigación-formación-acción. El trabajo se alinea con el ODS 4, educación de calidad, al repensar los espacios escolares para favorecer la inclusión, y con el ODS 11, ciudades y comunidades sosteni-

bles, considerándolos como espacios educativos y comunitarios en entornos sostenibles.

**Palabras clave:** escuela rural, espacios educativos, inclusión, formación docente

### **Abstract**

The rural environment of northern Spain is very diverse, which is why it is important to gather information from these contexts. This exploratory study analyses the perceptions of active education professionals in rural areas of the Autonomous Community of Navarre (academic year 2024–2025) regarding inclusive rural schoolyards. The main objective is to analyse the perceptions and experiences of teachers working in the network of rural schools in Navarre regarding the design, use, and inclusive potential of school playgrounds. To this end, the information has been analysed in three dimensions: professional profile and characteristics of the rural school (D1), previous training of teachers and perception of the inclusive playground (D2), and proposals and suggestions (D3).

The sample includes 19 people who voluntarily completed an ad hoc questionnaire. The results indicate that these professionals recognize the importance of inclusive playgrounds in rural schools, but they have little training in this area. At the same time, they attach great importance to the participation of the educational community, although they call for greater involvement from both the local councils (which are responsible for maintaining school buildings) and the Government of Navarre to provide the resources to make this possible. They also emphasize that these playgrounds are not adapted to the needs of different contexts, as there are long periods of cold and rain and, as the spaces are not covered, this limits the activities and actions that can be carried out in them. Based on the information analysed, a Decalogue has been proposed to serve as a guide for future research, training, and action.

**Keywords:** rural school, educational spaces, inclusion, teacher training

### **Agradecimientos**

Muchas gracias a las maestras y maestros de los pueblos que, a pesar de ser final de curso, han dedicado un tiempo para contribuir a que este estudio sea posible. Y muchas gracias a Kristina Eraso Arregi, quien, desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, no ha dudado en ningún momento en revisar y reenviar a los centros el cuestionario, dando relevancia a la conexión de la universidad con el contexto educativo rural.

Y cómo no agradecer a quien ha sido un motor, impulsando este trabajo, María Inés Gabari Gambarte, ilusionando, admirando y contagiando con la acción comprometida y colectiva llevada a cabo en esta zona rural tan rica e implicada, que me conecta de algún modo con mis raíces, donde las comunidades educativas y las sinergias son imprescindibles.

## 1. Introducción

El sociólogo Norman Denzin y la investigadora en educación y metodología cualitativa Yvonna Lincoln, desde una perspectiva crítica y situada, indicaron que toda investigación parte de una implicación vital, pues los temas que elegimos explorar no son ajenos a nuestra experiencia, sino que nos atraviesan, nos interpelan y nos transforman como sujetos investigadores (Denzin y Lincoln, 2018). De ahí que, en esta introducción, se exponga la conexión con la temática de estudio.

Proviengo de un pueblo pequeño que queda situado en la ruta de los Pueblos Blancos, en la sierra de Cádiz, al sur de España, donde mi padre y sus ancestros, y también en ocasiones mi madre, han labrado y cultivado la pequeña tierra de un huerto. Para mí era natural todo ese entramado de cuidados y de ricos frutos, hasta que comprendí el bagaje pedagógico que había detrás de una labor tan humilde e importante. Dar valor a la maravilla de la naturaleza es algo que se aprende después de un tiempo y, sobre todo, cuando sales fuera y dejas de tener a la mano, entre otros ricos alimentos, esas lechugas con bichitos que para ti son síntoma de un producto saludable y rico porque tiene un sabor especial, mientras para otros es algo desechable porque requieren el trabajo de lavarlas mejor que las que se compran ya envasadas en plásticos, aunque apenas tengan sabor ni frescura. Y naranjas, con sus semillas, u otros manjares que dan lugar a guisos a los que, sobre todo mi madre, desde muy niña, ha aprendido a realizar y obsequiar y que se van quedando relegados dando lugar a otros más «sofisticados y de vanguardia».

Esa conexión con los ritmos que marcan los entornos naturales, aunque un mismo territorio pueda producir mapas mentales diversos, como indica Rubio Terrado (2021), si bien cada mapa expresa sensaciones y emociones personales y su significado

cambia con la cultura, todos ellos exteriorizan identidad y territorio (p. 25).

Desde hace dos años, trabajo en la Universidad Pública de Navarra-UPNA.

Anteriormente fui profesora en la Universidad de Sevilla y la Universidad Pablo de Olavide, también en Sevilla. Este año, al recibir trabajos del alumnado, entre los textos de una actividad académica sobre los retos educativos, me encontré con el siguiente fragmento escrito por una estudiante de máster que se está formando para ser profesora de Educación Secundaria:

Soy una niña que creció en los 90, en esa época aún jugábamos en los parques y estos tenían tierra y había árboles a los que poder subirse, no muchos, pero haberlos los había.

Recuerdo perfectamente el patio del colegio en donde estudié desde los 3 a los 15 años. Era una inmensa mole de cemento rodeado por grandes muros, a vista de pájaro, habría poca diferencia entre ese patio y el de cualquier centro con libertad reducida. Recuerdo perfectamente los primeros años, junto al colegio aún existía una pequeña casa baja, típica de los barrios de clase media de Madrid con un pequeño jardín; también recuerdo, que nos apelotonábamos junto al muro que colindaba para recolectar ramas y hojas para crear broches, baritas, espadas y todo tipo de artilugios con los que jugar imaginando.

Cuando tenía 6 años, una ampliación del centro incrementó la mole de cemento de nuestro patio y saltó por los aires el único resquicio natural que nos conectaba con ese mundo más allá de los muros.

Esta cuestión hoy en día sigue siendo un drama, los contenidos didácticos y las nuevas normativas empujan la senda de la docencia hacia una vertiente de sostenibilidad con la que los alumnos es complicado que conecten. Para querer proteger algo y respetarlo, es necesario haber empatizado emocionalmente con ello y es complejo empatizar con algo, con lo que poco o nada tienes contacto.

Desde esa yo de tres años a la actual, han pasado 36 y varios centros educativos distintos: Primaria, ESO, Bachillerato, FP, universidad... en todos ellos la misma dinámica de patio; diáfano, dedicado principalmente al fútbol (chicos) y con poco espacio para imaginar. En la universidad la cosa no mejoró; de hecho, mi traba-

jo fin de carrera fue dedicado precisamente a eso, revegetar la fachada de la biblioteca en la que estudié ingeniería para romper con la visión de cemento que era, y es, lo primero que ves al entrar a la UPNA, una inmensa plaza diáfana y una imponente fachada tipo hangar.

Sé que esta visión es sesgada, esta problemática no la tiene la escuela rural, que tiene esa gran fortuna, aunque otras muchas limitaciones. Pero tenemos que tener en cuenta que la mayor parte de la población se encuentra concentrada en las ciudades y que por tanto es donde contamos con mayor número de alumnado.

Es necesario realizar una profunda revisión en las infraestructuras de los centros, llevando la naturaleza a los patios no solo como necesidad ecológica de las ciudades, sino también como necesidad biológica de aprendizaje. Aprendemos jugando, tocando, saltando, subiendo y bajando, pero siempre estando en contacto con el mundo que los libros nos teorizan.

Además, estos espacios reformulados podrían suponer aulas al aire libre no solo para asignaturas prácticas, sino también teóricas; lo que nos rodea influye en nuestro estado de ánimo y ello repercute en nuestra predisposición hacia el mundo, en este caso, predisposición hacia el aprendizaje. Visualizar los fenómenos teóricos en el campo de trabajo facilita el aprendizaje de las competencias y su integración.

«Es tarde para centrarnos exclusivamente en la infancia. Necesitamos hacer un planteamiento ecológico en el corazón de la sociedad y la cultura. Es vital que cada persona recupere el contacto con la naturaleza» (Freire, 2020). (Relato elaborado por una estudiante de máster 2024-2025 en la UPNA)

A través de su relato, afloraron experiencias educativas personales y también un interés académico por profundizar en la temática. Este ha sido el único relato de una muestra compuesta por 50 estudiantes: 3 no entregaron la tarea, y el resto lo componen 26 mujeres y 21 hombres que se duplican por contabilizarse dos retos por cada persona. Dicho grupo tiene una edad comprendida entre 21 y 55 años. El porcentaje de temáticas elegidas como retos de este grupo de estudio han sido las que se exponen en la tabla 1.

**Tabla 1.** Retos educativos actuales seleccionados por un grupo de estudiantes de Máster en Educación Secundaria en la UPNA (2024-2025)

Temática	Porcentaje
Educación emocional y promoción de la salud	(23,4%)
Atención a la diversidad e inclusión	(20,2%)
Metodologías educativas	(20,2%)
Innovación tecnológica y digitalización	(18,1%)
Formación docente	(8,5%)
Políticas educativas	(3,2%)
Atención familiar	(3,2%)
Aprendizajes de lenguas no nativas	(2,1%)
Espacios de aprendizaje en entornos naturales	(2,1%)

Nota: elaboración para estudio presentado en XII Congreso Internacional de Psicología y Educación. El porcentaje está calculado con base en 94 retos. <https://cipe2025.es>

Este relato queda enmarcado en una temática minoritaria sobre lo que se habrá de profundizar en esta formación inicial de docentes. Este análisis, unido al impulso de compañeras de la UPNA (M. I. Gabari Gambarte y M. L. Pellejero Goñi) para asistir por primera vez a las VIII Jornadas de la Escuela Rural (celebradas en Lakuntza y organizadas por la Red de Escuelas Rurales de Navarra), permitió acercarnos de forma directa a la realidad educativa de estos centros. Dicha red está compuesta por representantes de las zonas rurales y por el Departamento de Educación, quienes cada año impulsan estas jornadas de encuentro, formación y difusión del trabajo que se realiza en los centros rurales. En esta edición, alrededor de 70 profesionales compartieron de forma muy práctica y cercana los proyectos desarrollados en sus centros educativos en torno a temáticas como bienestar emocional, alfabetización multilingüe temprana de minorías, orientación y entorno natural o integración de la tecnología (Gobierno de Navarra, 2025b).

Así ha sido como, a través de Kristina Eraso Arregi (coordinadora de la Red de Escuelas Rurales del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra), a quien hemos de agradecer su enlace con los centros, se ha difundido el cuestionario *ad hoc* que se ha preparado para este trabajo.

Dicho cuestionario ha estado mediatizado también por los diálogos y la lectura de trabajos previos (Beorlegui Martínez, 2017; Vidaurreta Apesteguía, 2019) dirigidos por la profesora María Inés Gabari Gambarte, que conoce a fondo estas zonas rurales. Y también nos han ayudado las observaciones realizadas en algunos patios de colegios de Pamplona y las entrevistas a miembros de equipos directivos, en calidad de miembro del equipo investigador del proyecto PJUPNA2024-11699, financiado por la Universidad Pública de Navarra y cuya investigadora principal es la profesora Alba Amilburu Martínez, con quien compartimos nuestra labor docente e investigadora en el área de Didáctica y Organización Escolar en la UPNA, lo que ha permitido tener parámetros para conocer algunos aspectos de esta comunidad foral y querer seguir conociendo más.

## 2. Objetivo

El objetivo principal de este estudio es analizar las percepciones y experiencias de maestras y maestros que trabajan en la Red de Escuelas Rurales de Navarra sobre el diseño, el uso y el potencial inclusivo de los patios escolares.

La finalidad del mismo es identificar necesidades, barreras y propuestas que contribuyan a crear espacios en entornos accesibles, sostenibles y pedagógicamente enriquecedores, pues los patios son algo más que espacios físicos, son espacios educativos emocionalmente ricos si se aprende a vincularlos a la posibilidad de crear valores y a analizar estereotipos, así como vínculos socioafectivos, intereses y motivaciones y el desempeño de roles y normas de convivencia, entre otros aprendizajes. Por tanto, el tiempo que se pasa en las escuelas rurales, no es un tiempo residual, sino un territorio potencialmente fértil donde desarrollarse (Beorlegui Martínez, 2017).

## 3. Material y método

Para clarificar el estudio se divide este epígrafe en cinco subapartados.

### 3.1. Diseño de la investigación

Este es un estudio exploratorio-descriptivo, con un enfoque mixto, que analiza la percepción sobre los patios que tienen maestras y maestros en zonas rurales de Navarra a través de experiencias prácticas y condiciones actuales en los centros educativos. Para ello, se han recabado datos cuantitativos, pero también información cualitativa para ofrecer una visión más contextualizada en este primer abordaje.

### 3.2. Contextualización del estudio

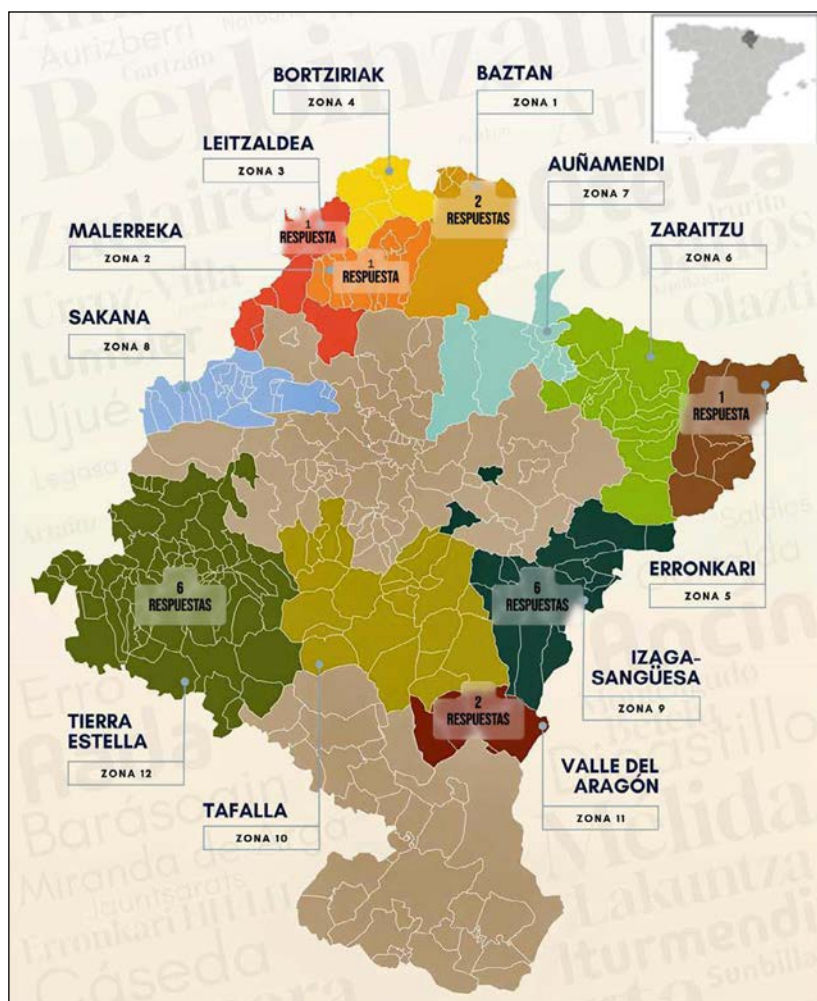
Según el Gobierno de Navarra (2025b), las escuelas rurales, organizadas en 12 zonas en esta comunidad foral, comprenden centros públicos de Educación Infantil y Primaria que, en su mayoría, funcionan con unidades multigrado. Es decir, grupos en los que una misma maestra o un mismo maestro imparte clase a alumnado de diferentes niveles o cursos de forma simultánea. Estos centros suelen contar con menos de nueve unidades y algunos de ellos se organizan con una única unidad que agrupa a todo el alumnado, recibiendo en ese caso la denominación de escuelas unitarias (de 3 a 12 años). El ámbito rural del norte de España (y de esta zona en particular) tiene características específicas y contextuales que, si bien son relevantes, no son objeto de análisis en este trabajo. Y como indica Eraso Arregi (2024), «una escuela rural es difícil de definir, ya que cada escuela rural es singular. Un pueblo = una realidad = una singularidad» (p. 5). Algunos de los profesionales que trabajan en este contexto rural señalan que «todo el entorno es escuela» (Gobierno de Navarra – Educación, 2022, 00:02:17) y que «La escuela rural es un espacio de innovación, de cercanía y de compromiso con el territorio» (Gobierno de Navarra – Educación, 2022, 00:01:42).

En algunos centros, los patios se optimizan a través de procesos inclusivos, que requiere organizar comisiones específicas donde participe la comunidad educativa tanto en las decisiones de organización de actividades libres o pautadas como, también, en la toma de decisiones sobre disposiciones espaciales o materiales y acciones que requieren los cambios. Las prácticas dialógicas y la presencia de figuras dinamizadoras, así como el impulso de juegos cooperativos es clave.

### 3.3. Muestreo y participantes

El tipo de muestreo empleado fue de carácter opinático no probabilístico y por conveniencia, condicionado por la voluntariedad de la participación. Los participantes fueron 19 docentes en activo (ver figura 1) que desarrollan su labor en escuelas rurales de la Comunidad Foral de Navarra. Esta respuesta fue voluntaria

**Figura 1.** Mapa de zonas donde se ubican las escuelas rurales participantes de Navarra/Nafarroa en el estudio



Nota: edición propia basada en mapa político de Navarra (Gobierno de Navarra, 2025a)

y anónima, lo que garantizó la confidencialidad de la información. Y aunque los resultados no son generalizables al conjunto de la población docente rural, esta muestra permite identificar tendencias, explorar la temática y abrir líneas de reflexión fundamentadas en datos reales del contexto estudiado para seguir profundizando en posteriores estudios.

### 3.4. Procedimiento e instrumento de recogida de información

Inspirándonos en trabajos previos (Vidaurreta Apesteuguía, 2019, pp. 172-175), y debido a la sensibilización que, este curso escolar, nos ha provocado impartir docencia en el Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria en la UPNA en la especialidad de Orientación Educativa, en la asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* «Patios rurales inclusivos». Este fue diseñado con el objetivo de recoger información sobre el perfil profesional del profesorado rural, las características de los centros educativos y percepciones vinculadas a la práctica docente en contextos rurales. Es decir, fue diseñado específicamente para realizar este estudio.

Y con el fin de garantizar su adecuación y claridad, fue sometido a un proceso de revisión por parte de profesionales expertos del ámbito educativo, una perteneciente al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y otra al ámbito universitario especializada en investigación educativa. Esta revisión permitió ajustar el lenguaje, la pertinencia de las preguntas y la coherencia interna del instrumento, contribuyendo así a reforzar su validez de contenido.

El instrumento fue elaborado mediante Google Forms con cinco preguntas generales del contexto y 12 ítems sobre patios escolares. Estas se organizan en 10 preguntas (en adelante P) de opción múltiple (dos con tres opciones de respuesta tipo Likert –mucho, poco, nada– y otras ocho con opciones politómicas –sí, no, otro–) y dos preguntas abiertas para recoger sugerencias y experiencias prácticas de estos profesionales. La combinación de preguntas cerradas de opción múltiple con preguntas abiertas de carácter opcional permitió complementar los datos cuantitativos con aportaciones cualitativas puntuales. Este cuestionario se difundió a través de este enlace web <https://shre.ink/xvcp>,

garantizando la confidencialidad y el anonimato de los datos. Se comunicó a los centros educativos pertenecientes a las 12 zonas escolares que la información recopilada serviría como base para la creación de un decálogo orientado a dar visibilidad a espacios educativos rurales inclusivos en Navarra.

Se obtuvieron las respuestas de 19 participantes, lo que representa una muestra reducida en relación con el total de profesionales que trabajan en el ámbito rural navarro. Estas condiciones impiden la generalización estadística de los resultados, aunque no invalidan su valor como aproximación exploratoria y como punto de partida para futuras investigaciones más amplias.

### 3.5. Análisis de la información

Para evaluar la consistencia interna del cuestionario *ad hoc*, que incluye ítems de distinto formato preguntas politómicas (Sí / No / Otro), así como escalas tipo Likert para evaluar dos aspectos, el uso de materiales (P2, con 8 secciones) y las actividades desarrolladas en el patio (P7, con 11 secciones) de sus centros educativos, y valorar la fiabilidad interna del instrumento, dado que todos los ítems fueron diseñados para medir un mismo constructo, el uso de materiales e incorporación de actividades inclusivas en los patios escolares, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach por secciones y de forma global. Los resultados obtenidos fueron sección P2 – uso de materiales:  $\alpha = 0,86$ ; sección P7 – actividades en el patio:  $\alpha = 0,88$ , y otros ítems (P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9 y P10):  $\alpha = 0,45$ . Si bien el bloque de preguntas politómicas mostró una consistencia interna baja (posiblemente debido a la escasa varianza de las respuestas), el coeficiente alfa total del cuestionario fue de  $\alpha = 0,89$  al integrar todas las secciones. Dado que todas las preguntas fueron elaboradas para explorar un único constructo –la percepción profesional sobre la inclusión en los patios escolares rurales–, se consideró pertinente calcular el alfa de Cronbach de forma conjunta. Este valor indica una alta fiabilidad global del instrumento. La alta fiabilidad del cuestionario global refuerza su validez como herramienta de recogida de información para este estudio exploratorio en contextos educativos rurales, y aunque estos ítems aportan coherencia, se ha de revisar el conjunto del cuestionario para asegurar su utilidad. El análisis del conjunto de la información obtenida se ha realizado de forma manual,

organizándose categorialmente en tres bloques de contenido apriorístico, tal como se indica en las siguientes tablas.

En la tabla 2 se exponen las categorías correspondientes a la dimensión 1, «Perfil docente y características del centro», es decir, se indican características profesionales para analizar si las percepciones varían según la trayectoria profesional o el cargo desempeñado, segmentando los resultados según el tipo y tamaño del centro educativo.

**Tabla 2.** Dimensión 1. Perfil docente y características del centro

Bloques de contenido	Categorías
1. Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialidad docente (infantil, primaria, secundaria, orientación, dirección, otros).</li> <li>• Años de experiencia.</li> <li>• Cargo en el centro.</li> <li>• Tipo de centro (CEIP rural, CRA, IES rural).</li> </ul>
2. Tamaño del centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número aproximado de estudiantes.</li> <li>• Número aproximado de profesionales.</li> </ul>

Nota: aclaración de siglas. CEIP rural: centro de Educación Infantil y Primaria rural; CRA: colegio rural agrupado; IES rural: instituto de Educación Secundaria rural

En la tabla 3 se indican las categorías analizadas correspondientes a la dimensión 2, «Formación previa y percepción del patio inclusivo», donde se indican categorías sobre la formación que tienen los profesionales sobre patios inclusivos, lo que permite identificar necesidades formativas y evaluar el impacto de la formación en la percepción que tienen del patio de sus respectivos centros rurales.

**Tabla 3.** Dimensión 2. Formación previa y percepción del patio inclusivo

Bloques de contenido	Categorías
3. Formación específica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación recibida en diseño de patios inclusivos o naturales.</li> </ul>
4. Percepción del patio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accesibilidad del patio para todo el alumnado.</li> <li>• Uso de materiales naturales.</li> <li>• Existencia de zonas diferenciadas para distintos tipos de juego.</li> <li>• Participación del alumnado y la comunidad educativa.</li> <li>• Respaldo institucional.</li> <li>• Impacto percibido en bienestar y aprendizaje.</li> </ul>

La dimensión 3, «Sugerencias y acciones», se ha analizado *a posteriori* en función del contenido, dado que incluye las respuestas a las dos preguntas abiertas del cuestionario, donde las personas participantes han indicado sugerencias y acciones concretas que se consideran beneficiosas para transformar el patio escolar rural en un espacio verdaderamente inclusivo y conectado con su entorno.

Los resultados del análisis se le pasó a la persona que facilitó la difusión del cuestionario para que pudiera revisarlo y enviarlo a las participantes en el estudio. De esta forma, nos aseguramos que se compartía la información antes de la publicación, para clarificar dudas o tener en cuenta otros aspectos que pudieran recibirse después del análisis inicial.

## 4. Resultados y discusión

El análisis e interpretación de la información obtenida en el cuestionario *ad hoc* «Patios rurales inclusivos» recoge la percepción del profesorado sobre el patio escolar con base en tres dimensiones, que es como se presentan los resultados y la discusión.

### 4.1. Resultados de la dimensión 1, perfil profesional y características del centro

Esta dimensión se ha dividido en dos partes.

#### 4.1.1. Perfil profesional

El perfil de los participantes (rol profesional, especialidad educativa y años de experiencia) está compuesto por profesionales de distintos roles y especialidades educativas con una experiencia profesional variada.

En cuanto al **rol profesional**, el 42,1 % de los encuestados (8 de 19) se identifican como tutores o tutoras de Educación Primaria, seguidos por directores o directoras (26,3 %, 5 de 19), especialistas (21,1 %, 4 de 19) y tutores o tutoras de Educación Infantil (15,8 %, 3 de 19). Solo un participante ocupa el cargo de jefe o jefa de estudios (5,3 %). Todo ello se muestra en la figura 2.

**Figura 2.** Rol profesional o puesto de gestión ocupado por las personas participantes



Fuente: elaboración propia.

Es relevante destacar que algunos profesionales pueden desempeñar más de un rol simultáneamente; en este caso, el 78,9% de los participantes (15 de 19) se identifica con un único rol dentro de su centro educativo, mientras que el 21,1% (4 de 19) desempeña simultáneamente dos o más funciones. Las combinaciones más frecuentes incluyen la simultaneidad entre funciones de tutoría y especialidad. Este análisis del perfil de los y las participantes revela una muestra diversa y representativa de la realidad educativa rural con una presencia significativa de tutores y tutoras de Educación Primaria, lo que puede estar relacionado con la estructura organizativa de los centros rurales, donde los docentes suelen asumir funciones polivalentes.

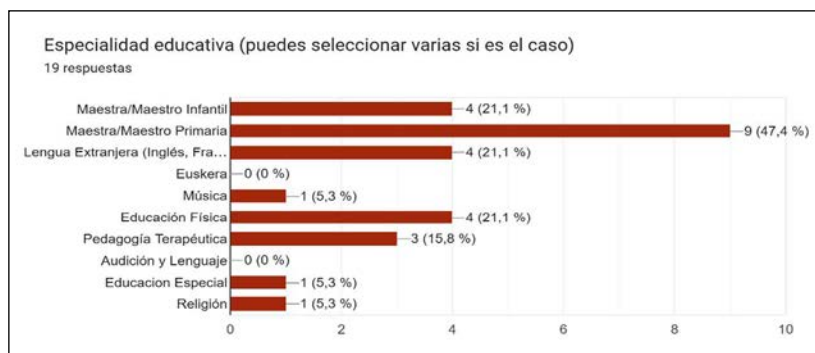
En lo que respecta a la **especialidad educativa**, la mayoría se identifican como maestros o maestras de Primaria (52,6%, 10 de 19), mientras que el 21,1% (4 de 19) se desempeñan en Educación Infantil, Educación Física y Lengua Extranjera, respectivamente. Un 15,8% (3 de 19) se especializa en pedagogía terapéutica y el resto en Música, Religión y Educación Especial (5,3% cada una). El 73,7% de las participantes indicaron una única especialidad, pero cinco docentes (26,3%) señalaron más de una especialidad educativa, quedando indicadas las siguientes combinaciones: maestra/maestro de Primaria + Lengua Extranjera + pedagogía terapéutica (dos casos), maestra/maestro de Primaria + Educación Física (dos casos) y maestra/maestro de Infantil + maestra/maestro de Primaria + Educación Física (un caso).

El hecho de que se hayan obtenido respuestas de directoras o directores, especialistas y jefes o jefas de estudios denota la implicación de cargos con capacidad de decisión y liderazgo, abriéndose al estudio y visibilidad de las escuelas rurales, pues tal como señala Capellán (en Martínez, 2025), refiriéndose a las escuelas rurales, «no son solo edificios, son herramientas que no solo forman a las personas que habitarán nuestros pueblos en un futuro, sino, además, dinamizan y consiguen que nuestros pueblos sean un lugar agradable en el que vivir» (párr. 3).

Especialmente, resulta relevante que más de un 20 % de los participantes desempeñan simultáneamente dos o más funciones, lo que pone de manifiesto la versatilidad y polivalencia del profesorado rural. Esta característica, propia de los entornos educativos rurales, puede indicar la necesidad de una formación y apoyo adaptados a la realidad multifuncional de estos contextos, donde un mismo docente puede combinar tareas de gestión, tutoría y especialidad. Como señalan Carrete-Marín et al. (2024), más del 80 % de los docentes españoles no ha recibido capacitación para trabajar en escuelas rurales.

En la figura 3 se indican las especialidades educativas señaladas; llama la atención que el euskera no se contemple como especialidad, ni audición y lenguaje, un dato que habrá que explorar más detenidamente.

**Figura 3.** Especialidad educativa de las personas participantes



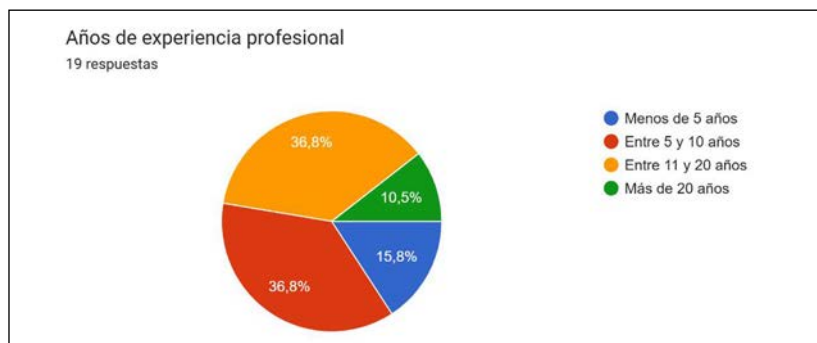
Fuente: elaboración propia.

La diversidad de especialidades refleja la riqueza que pueden suponer estos espacios educativos abordándose desde una pers-

pectiva multidisciplinar, integrando distintas visiones y competencias profesionales.

En cuanto a la **experiencia profesional**, tal como se señala en la figura 4, la mayor proporción de participantes se concentra en el rango de 5 a 10 años (36,8%, 7 de 19) y de 11 a 20 años (36,8%, 7 de 19). El 15,8% (3 de 19) tiene menos de 5 años de experiencia y el 10,5% (2 de 19) cuenta con más de 20 años de trayectoria.

**Figura 4.** Años de experiencia profesional de las personas participantes



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, la elevada proporción de profesionales con experiencia entre 5 y 20 años indica una plantilla consolidada que aporta estabilidad y conocimiento práctico en la gestión y transformación de los patios escolares. La experiencia profesional acumulada por la mayoría de los participantes constituye un activo para la implementación de propuestas de mejora, ya que aporta madurez y perspectiva para valorar las necesidades reales de los centros rurales. La variedad de roles y especialidades, junto con la experiencia, refuerza la validez y riqueza de las aportaciones recogidas en el cuestionario, ya que se trata de una muestra que representa tanto la práctica docente cotidiana como la gestión educativa en estos contextos.

Este perfil plural y experimentado permite extraer conclusiones sólidas y orientaciones prácticas para la elaboración del decálogo sobre patios rurales inclusivos, ya que integra las perspectivas de quienes lideran, enseñan y gestionan los espacios educativos rurales.

#### 4.1.2. Características de los centros

Las escuelas rurales se distribuyen en 12 zonas de Navarra<sup>1</sup> y han respondido profesionales de siete de ellas, quedando con una mayor representación las situadas en las áreas de Sangüesa/Zangotza (zona 9) y Valle del Aragón (zona 11), aunque también las correspondientes a las zonas 1, 2, 3, 5 y 12, como se aprecia en la tabla 4.

**Tabla 4.** Participación por zona escolar rural

Zona escolar	Participación	Alumnado	Docentes
ZONA 1: Baztán	2 (10,5%)	Entre 16 y 25/ Más de 50	Entre 6 y 10/ Entre 11 y 20
ZONA 2: Malerreka	1 (5,3%)	Entre 16 y 25	Menos de 5
ZONA 3: Leitzaldea	1 (5,3%)	Entre 26 y 25	Entre 6 y 10
ZONA 5: Erronkari	1 (5,3%)	Entre 26 y 25	Entre 6 y 10
ZONA 9: Sangüesa/ Zangotza	6 (31,6%)	Más de 50/ Entre 26 y 50	Entre 6 y 10/ Entre 11 y 20
ZONA 11: Valle del Aragón	6 (31,6%)	Más de 50/ Entre 26 y 50	Entre 6 y 10/ Entre 11 y 20
ZONA 12: Tierra Estella	2 (10,5%)	Más de 50	Entre 11 y 20

El tamaño de los centros es variable, aunque predomina el modelo de escuela pequeña: la mayoría cuenta con entre 16 y 50 estudiantes y entre 6 y 10 docentes, si bien algunos centros superan los 50 estudiantes y hasta 20 maestros/as. Estas características confirman la diversidad y la pequeña escala como rasgos predominantes, con plantillas docentes ajustadas y una matrícula que rara vez supera los 50 estudiantes.

#### 4.2. Resultados de la dimensión 2, formación previa de docentes y percepción del patio inclusivo

En este apartado se exponen los resultados acerca de la formación previa de docentes en patios rurales inclusivos y sus percep-

1. Se tomó información de la página web del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra para dividir las zonas rurales, pero una persona participante señaló que el centro de Irurtzun fue asociado a la zona 3 (Leitzaldea), cuando en realidad pertenece a la zona 8 (Sakana).

ciones al respecto sobre tipos de actividades, respaldo institucional, la conexión de los espacios con el aspecto emocional y académico y la sostenibilidad.

#### 4.2.1. Formación específica en patios inclusivos y naturales

En cuanto a la formación específica sobre patios inclusivos y naturales, la mayoría (73,7%), 14 de los 19 participantes, no ha accedido a formación especializada en este ámbito. Solo 4 de los 19 centros pertenecientes a las zonas 1, 5 (dos personas), 9 y 11 declaran haber recibido formación reciente, y solo uno de ellos indica que han sido «Jornadas en transformación de patios en Almodévar (Huesca)», en la comunidad autónoma de Aragón.

#### 4.2.2. Percepción de su patio inclusivo o no inclusivo

La mayoría del profesorado encuestado (63,2%) percibe que el patio de su centro rural es un espacio inclusivo para todo el alumnado. Este dato sugiere que en una parte significativa de las escuelas rurales analizadas se han implementado medidas o dinámicas que favorecen la participación y el acceso de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o necesidades. Sin embargo, un porcentaje relevante (31,6%) considera que su patio no es inclusivo, lo que puede implicar que la concepción de partida sea exigente y se requiera de condiciones que no se tienen o que haya una persistencia de barreras físicas, organizativas o de uso que dificultan la participación plena de algunos estudiantes. Y una de las respuestas aporta matices donde se describen las características del patio y sus usos: «La pista ocupa gran parte del espacio y, al ser un pueblo con mucha tradición futbolera, la mayor parte del alumnado practica este deporte (de forma mixta, eso sí)» (respuesta del participante 11).

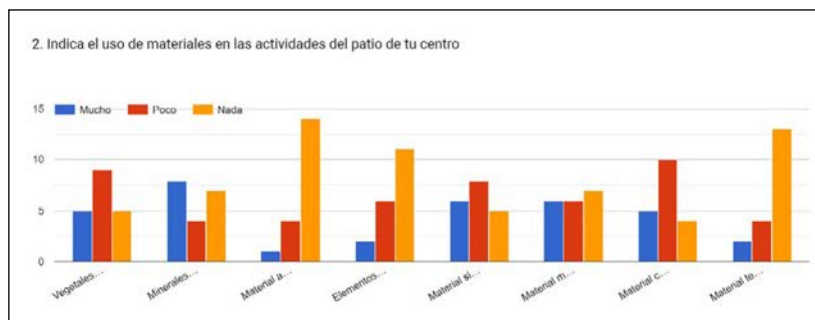
Estos resultados muestran que la percepción de los y las profesionales que trabajan en la escuela rural es que existe una tendencia positiva hacia la inclusión en los patios de estas escuelas, aunque todavía queda camino por recorrer para garantizar entornos plenamente accesibles y adaptados a la diversidad del alumnado. La presencia de un tercio de respuestas negativas refuerza la necesidad de seguir promoviendo estrategias y recursos que permitan transformar estos espacios en lugares verdaderamente inclusivos. Y el testimonio registrado da pistas de que se sigue dando un gran peso en los patios a actividades deportivas

con una gran tradición, aunque se atisba que en vez de ser realizadas solo por un género ahora se mezclan.

#### 4.2.3. Materiales usados en el patio

Respecto a los materiales utilizados en el patio, como se indica en la figura 5, se observa una fuerte presencia de materiales sintéticos y plásticos, que destacan como los más presentes en los patios escolares, con un 44,4 % de respuestas en la categoría «Mucho». También los materiales vegetales y minerales muestran una presencia significativa, aunque más equilibrada entre «Mucho» y «Poco». Los materiales sintéticos están poco presentes o ausentes. Y los materiales agrícolas y reciclados, los elementos hídricos y los materiales textiles son los menos utilizados, con un 61,1 % de respuestas indicando «Nada». Esto sugiere una escasa incorporación de elementos naturales o blandos que podrían favorecer experiencias sensoriales y sostenibles. Por otra parte, el uso de material metálico y material compuesto (como cemento y hormigón) aparece de forma moderada, con una distribución equilibrada entre las tres categorías. Esto refleja su presencia como parte del equipamiento fijo o de la infraestructura del patio.

**Figura 5.** Materiales usados en las actividades del patio de cada centro



Nota: 1. Vegetales; 2. Minerales; 3. Material agrícola y reciclado; 4. Elementos hídricos; 5. Material sintético y plásticos; 6. Material metálico, cerramientos y equipamiento deportivo; 7. Material compuesto y 8. Material textil y acolchado. Para agilizar la lectura, se desglosan en pie de página<sup>2</sup>  
Fuente: elaboración propia.

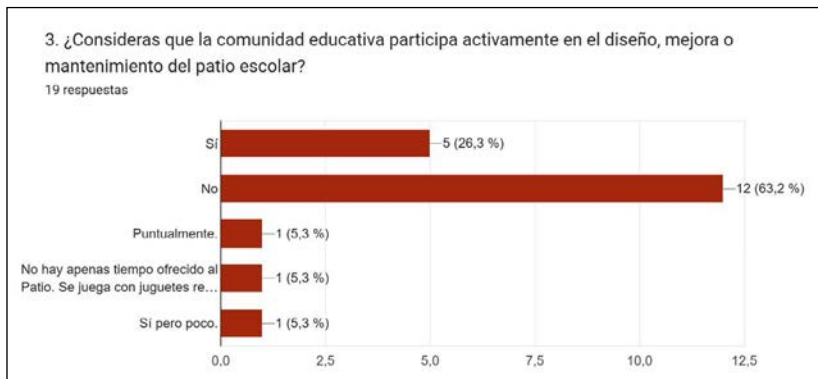
2. 1. Vegetales (madera; hojas y fibras naturales; semillas y frutos); 2. Minerales (piedras y rocas; arena y tierra, arcilla); 3. Material agrícola y reciclado (paja y heno, corcho natural, restos de cosecha); 4. Elementos hídricos (agua, troncos flotantes o cortezas); 5. Material sintético y plásticos (caucho reciclado, PVC y plástico resistente, espuma y

Por tanto, se revela una tendencia hacia el uso de materiales industriales y estructurales en los patios escolares rurales, mientras que los materiales naturales, reciclados o sensoriales quedan relegados a un segundo plano, limitándose su presencia. Esta distribución puede estar condicionada por factores como la seguridad, el mantenimiento, la normativa o la falta de formación específica en diseño y uso de patios inclusivos y sostenibles.

### 4.3. Participación de la comunidad educativa en diseño, mejora o mantenimiento de los patios

La participación de la comunidad educativa en el diseño, mejora o mantenimiento del patio es limitada, como se indica en la figura 6.

**Figura 6.** Participación activa de la comunidad educativa en el diseño, mejora y mantenimiento del patio escolar



Fuente: elaboración propia.

Solo una minoría, cinco personas (26,3 %), señala una implicación activa de la comunidad educativa, una sexta indica «sí, pero poco» y una séptima «puntualmente», mientras que la mayoría (63,2 %), 12 profesionales, identifica que no se da dicha implicación. Y solo una de ellas indica «No, no hay apenas tiem-

goma EVA); 6. Material metálico (acero inoxidable, aluminio, hierro galvanizado) cerramientos y equipamiento deportivo; 7. Material compuesto (cemento y hormigón, fibra de vidrio, resinas sintéticas) y 8. Material textil y acolchado (lonas plásticas, tela resistente, redes sintéticas).

po ofrecido al patio. Se juega con juguetes reciclados que se han ido recopilando en la escuela». De ello se puede inducir falta de tiempo, recursos o coordinación como principales obstáculos. Pero esta información entra, en parte, en colisión con la idea de que la fortaleza de la escuela rural, entre otras cuestiones, reside en que esta «facilita la implicación en el entorno; (así como) Relaciones personales directas entre la comunidad educativa» (Sanahuja y Selusi i Franch, 2022, p. 200). ¿Acaso el patio no forma parte de ese entorno?

#### 4.4. Zonas diferenciadas que permiten tanto el juego activo como el descanso o la tranquilidad para todo el alumnado

Sobre la organización de los espacios exteriores, la gran mayoría (68,4%) de los participantes, 13 (incluyendo la persona que describe zonas diferenciadas para «txikis» y «handis»),<sup>3</sup> afirman contar en el centro con zonas diferenciadas que permiten tanto el juego activo como el descanso. Ello refleja una tendencia mayoritaria hacia el diseño inclusivo y diverso en los patios escolares rurales. Pero un 15,8% de las respuestas son ambiguas o parciales («Sí, no» –dos personas– y «Pocas zonas invitan a la tranquilidad» –una persona–), lo que sugiere que algunos centros están en transición o que la percepción del profesorado sobre la calidad y funcionalidad de los espacios no es del todo clara. Y en igual porcentaje quedan las respuestas que indican que no existen zonas diferenciadas, lo que evidencia que aún hay centros donde el patio no responde a todas las necesidades del alumnado.

Esto indica que en una proporción significativa (casi un tercio) aún presenta limitaciones o ambigüedad en este aspecto. Ello subraya la importancia de seguir promoviendo el rediseño de los espacios escolares desde una perspectiva inclusiva, sensorial y pedagógica.

#### 4.5. Fomento de actividad deportiva en el patio

Una abrumadora mayoría (88,9%) considera que el patio sí fomenta la actividad deportiva u otras alternativas. Esto refleja una

3. «txikis» y «handis» es una forma cariñosa y coloquial de referirse a niños y niñas pequeños y mayores.

percepción positiva del espacio como un entorno activo y funcional para el juego y el movimiento. Además, una de las respuestas detalla actividades específicas como jugar a la pelota, a la cuerda, carreras y juegos de esconder, lo que sugiere una variedad de opciones espontáneas y accesibles para el alumnado. Sin embargo, el 11,1 % considera que el espacio no lo propicia y señala una oportunidad de mejora. La mención de que «el espacio en sí no lo propicia» (participante 1) sugiere que, aunque puede haber voluntad o iniciativas en marcha, el diseño físico del patio podría estar limitando su potencial.

#### 4.6. Fomento de la exploración de la naturaleza y el aprendizaje al aire libre

Se observa que el 52,6 % de las personas encuestadas considera que el patio sí fomenta la exploración de la naturaleza y el aprendizaje al aire libre, mientras que el 47,4 % opina lo contrario. Aunque hay una ligera mayoría positiva, la diferencia es mínima, lo que indica una percepción dividida.

Las respuestas afirmativas mencionan elementos como zonas de arena y columpios, especialmente valoradas por los más pequeños, lo que sugiere que algunos espacios sí permiten el contacto con materiales naturales. Sin embargo, la alta proporción de respuestas negativas es revelador por estar estas escuelas en espacios verdes de biodiversidad; ¿acaso es por ello por lo que no se plantean propuestas pedagógicas en este sentido?

#### 4.7. Actividades en los patios rurales

Los resultados muestran una clara fortaleza del patio en actividades deportivas (63,2 %) y de movimiento libre o expresivo (68,4 %), lo que coincide con los datos de preguntas anteriores que destacaban el fomento del juego activo y la actividad física. En contraste, las actividades más relacionadas con la exploración sensorial, el descanso o el juego simbólico (como circuitos, zonas de escondite, juegos de mesa) presentan porcentajes altos de «Nada» (entre 47 % y 63 %). Esto refuerza la percepción de que el patio está más orientado al movimiento físico que a la diversidad de experiencias lúdicas y educativas. Los juegos tradicionales y toboganes tienen una presencia más equilibrada, con un

42,1 % de «Mucho» y un 47,4 % de «Poco», lo que sugiere que están presentes, pero no de forma generalizada o accesible para todo el alumnado, como se indica en la tabla 5.

**Tabla 5.** Resultados por actividad (en %)

Actividad	Mucho	Poco	Nada
Circuitos / Construcción / Descanso	10,5%	26,3%	63,2%
Escalada / Pasamanos / Carriles	31,6%	15,8%	52,6%
Juegos tradicionales / Toboganes	42,1%	47,4%	10,5%
Sensorial / Escondite / Hamacas	26,3%	26,3%	47,4%
Juegos de mesa	26,3%	26,3%	47,4%
Deportes (porterías, canastas, etc.)	63,2%	21,1%	15,8%
Movimiento libre / Baile / Cante	68,4%	15,8%	15,8%

En síntesis, como más presentes suelen estar deportes, movimiento libre, juegos tradicionales.; y como menos presentes estarían espacios sensoriales, descanso, juegos de mesa y circuitos de exploración. Ello sugiere que una mejora del patio debería enfocarse en diversificar las experiencias incorporando más elementos que fomenten la calma, la creatividad, la exploración sensorial y el juego simbólico.

#### 4.8. Respaldo institucional para el impulso de patios inclusivos

Los datos muestran una percepción ampliamente negativa o incierta respecto al respaldo institucional: un 68,4 % afirma directamente que no hay apoyo suficiente de la administración educativa. Solo un 10,5 % considera que sí lo hay. Otro 10,5 % expresa incertidumbre («No lo sé»), lo que puede reflejar falta de información o comunicación. Las respuestas críticas o ambiguas (10,5 %) señalan que, aunque puede haber voluntad institucional, existen barreras externas especialmente relacionadas con la gestión municipal del espacio: «No, creo que no únicamente depende de la administración...» y «El ayuntamiento quiere, pero a su manera».

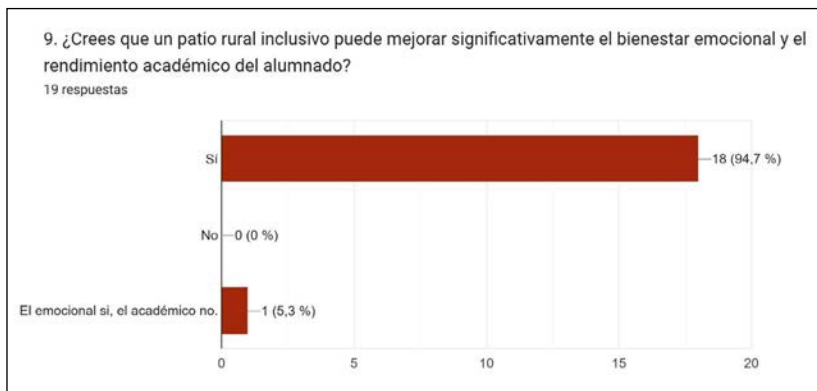
En conjunto, las respuestas reflejan falta de claridad, apoyo o coordinación efectiva entre las instituciones responsables. Esto

sugiere que cualquier intento de hacer el patio más inclusivo requiere no solo voluntad pedagógica, sino también una mejora en la colaboración entre la Administración educativa y el ayuntamiento.

#### 4.9. Patio rural inclusivo y bienestar emocional y rendimiento académico

El 94,7% de participantes cree que un patio rural inclusivo mejora significativamente tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico. Esto refuerza la idea de que un entorno inclusivo puede favorecer la convivencia, la autoestima y la salud mental del alumnado. Tan solo una persona ha indicado que puede mejorar significativamente el bienestar emocional, pero no el rendimiento académico del alumnado, como se puede ver en la figura 7.

**Figura 7.** Patio rural inclusivo y bienestar emocional y bienestar académico



Fuente: elaboración propia.

#### 4.10. Patio rural inclusivo y práctica educativa sostenible y respetuosa

En este caso, el 100% de las personas está de acuerdo en el vínculo entre un patio rural inclusivo y una práctica sostenible y respetuosa con el medio ambiente y el entorno rural. Esto sugiere que las escuelas rurales deberían considerar seriamente el diseño y uso de estos espacios como parte de su estrategia educativa integral.

## 4.11. Dimensión 3. Acciones y sugerencias

En este apartado se registran las acciones y sugerencias concretas de los profesionales encuestados para transformar los patios escolares rurales en espacios inclusivos.

### 4.11.1. Acciones para transformar patios escolares rurales en espacios inclusivos

Las acciones concretas que plantean los y las docentes rurales para transformar patios escolares rurales en espacios inclusivos y conectados con su entorno quedan organizadas en seis categorías que se exponen en función de la cantidad de veces planteadas (algunos profesionales han indicado varias y otros una sola), tal como se indica en la tabla 6.

**Tabla 6.** Propuestas de docentes rurales para transformar los patios rurales inclusivos

Categoría	%	Citas textuales representativas
Recursos materiales y económicos	53%	«Recursos económicos suficientes» (P1); «Tener recursos» (P2); «Más material» (P4); «Recursos materiales» (P8); «Zancos, tractores de juguete y otro sin fin de materiales...» (P15); «Cambio de suelo...» (P3)
Participación de la comunidad educativa	47%	«Participación de toda la comunidad educativa» (P1); «Atraer a la comunidad educativa al patio» (P5); «Diseño participativo con la comunidad educativa» (P16); «Preguntar al alumnado, incluir a las familias...» (P17)
Diseño de espacios inclusivos y adaptados	42%	«Separar los espacios o acotarlos» (P2); «Zonas estructuradas por rincones» (P4); «Espacios para diferentes etapas» (P3); «Zonas de tranquilidad (hamacas, cojines, telas...)» (P10)
Renaturalización y conexión con el entorno	32%	«Incluir espacios verdes» (P11); «Crear una zona verde, un arenero y más amplitud» (P14); «Renaturalización del espacio» (P16); «Añadir algún espacio con sombra y verde» (P3)
Programación y dinamización de actividades	26%	«Reflexionar y diseñar actividades» (P5); «Sesiones de patios inclusivos desarrolladas por el profesorado...» (P10); «Programar actividades para cada patio» (P11); «Proyectos basados en la realidad...» (P18)
Convivencia y gestión del conflicto	16%	«Mejorar la convivencia» (P13); «El tema del fútbol... genera agresividad y muchos conflictos» (P10); «Espacio abierto, respetuoso y dialógico» (P6)

Se puede destacar que los recursos materiales y económicos se indican en más de la mitad de participantes y que también la participación comunitaria para gestionar las propuestas es algo bastante mencionado y, por tanto, relevante.

De estas categorías, se ha de destacar que la solicitud de dotar a los centros educativos de más recursos es algo que en educación se convierte en noticia y Navarra no es una excepción (Navarra.com, 2025). Es decir, es necesario disponer de recursos para poder cumplir con una educación de calidad, como se propone a nivel de normativa según la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

Por otra parte, la indicación de que la participación quede en segundo lugar, señala que en general, pero en estos entornos rurales en particular, esta es una cuestión importante. Estas escuelas suelen estar muy ligadas al tejido sociocultural del contexto y las personas acostumbran a implicarse e interactuar dentro y fuera del colegio.

Y la tercera acción más veces registrada es la que tiene que ver con el diseño de los espacios y la inclusión. Un patio inclusivo requiere de materiales, pero no se construye solo con estos, sino con apuestas e implicaciones que dan cabida a la diversidad, analizando y revisando o cuestionando los hábitos y dinámicas socioeducativas poco saludables.

Algunos de estos profesionales también cuestionan prácticas educativas realizadas en los patios rurales que perpetúan ciertos hábitos de juegos muy anclados en la cultura del lugar. En ese sentido, un participante señala que «El tema del fútbol en un pueblo con tanta tradición me crea controversia. Este deporte en mi centro está limitado a dos días por semana. Todavía eliminaría uno; genera agresividad por parte del alumnado y muchos conflictos» (P10).

Y, en otro sentido, llama la atención que en entornos naturales se sigan usando materiales que rompen con dicho entorno natural. En esta dirección, una persona (P13) indica la necesidad de transformar un suelo duro y poco amigable (cemento/asfalto) por superficies más naturales o seguras, lo cual está en línea con propuestas de renaturalización y accesibilidad, que en la encuesta ha quedado como algo minoritario.

#### 4.11.2. Sugerencias de docentes de la escuela rural sobre patios inclusivos

Son siete las respuestas a esta pregunta abierta donde se solicitan sugerencias al finalizar el cuestionario. Se plantea la inquietud sobre cómo crear espacios en los patios escolares que tengan recursos específicos para los horarios lectivos y que estos espacios también puedan seguir usándose fuera del horario escolar.

Los espacios que utilizamos en los patios son espacios abiertos a todo el público durante todo el día. Eso dificulta mucho a la hora de crear espacios concretos para poder usar en horario escolar y espacios abiertos para un uso correcto fuera de él. (P1)

También es interesante encontrar que, mientras una profesional en la pregunta anterior cuestionaba la práctica de fútbol como juego que no favorece la inclusión, en esta pregunta, otra persona solicita recursos para cubrir un patio de fútbol: «Más ayuda del ayuntamiento y del Gobierno de Navarra, para poder cubrir el patio de fútbol» (P7). Esto sería un tema interesante para analizar más en profundidad, pues puede tener diferentes lecturas según los contextos. Desde la Educación Física, se reivindica la adaptación de los patios a las clemencias del tiempo de la zona:

Que en Navarra haya colegios sin espacios cerrados para los patios o educación física no es normal, las condiciones climáticas son muy adversas en invierno y mucho alumnado no puede disfrutar bien de los patios o las clases de EF. (P8)

Otra de las personas participantes agradece y pide que las solicitudes sean tenidas en cuenta por las instituciones e instancias de las que dependen las decisiones de cambiar los patios educativos: «Agradezco que se recojan estas aportaciones y el departamento las escuche, también los ayuntamientos que son quienes, mayoritariamente, mantienen los edificios escolares» (P11).

Otra persona aprovecha el espacio para exponer los límites que encuentran respecto a los recursos: «No contamos con suficiente dotación económica o de otro tipo de recursos que posibiliten patios dinámicos, activos e inclusivos» (P15). Otro participante plantea el foco de su sugerencia en las actividades y en la

participación, proponiendo alternar días de actividades dirigidas y actividades libres.

Creo que sería beneficioso más patios con dinámicas y actividades diversas e inclusivas, promovidas por los profesores o cuidadores, espacios donde se puedan plantear propuestas de juegos cooperativos y coparticipativos para los *txikis*. En lugar de dejarlos libremente el juego libre, alternar días con actividades dirigidas a un juego un poco más reglado, con objetivos y propuestas de actividades lúdicas organizadas. (P16)

Y otra profesional indica una acción ya planteada desde su centro para ampliar el espacio del patio a otros próximos. «El centro ha presentado un proyecto para crear un espacio educativo, tres aulas en el bosque, en un espacio contiguo al centro» (P19).

## 5. Conclusiones y prospectiva (decálogo)

La participación de la comunidad educativa en la encuesta realizada no es todo lo alta que se hubiera deseado (quizás por la saturación al haberse pasado al finalizar el curso 2024-2025), pero sí es interesante para explorar la temática y conocer la percepción de estos profesionales que, en su gran mayoría, cuentan entre 5 y 20 años de experiencia. El análisis de las 19 respuestas del cuestionario sobre patios rurales inclusivos revela diferencias significativas en las percepciones según el rol profesional, experiencia y tamaño de centro educativo.

Los resultados muestran un consenso general (100 %) sobre los beneficios de los patios inclusivos, pero se dan percepciones divergentes sobre la situación actual y las necesidades de mejora.

Los especialistas (profesores de apoyo, música, inglés) muestran las percepciones más positivas, con un 75 % que considera el patio actual como inclusivo, valorando altamente las zonas diferenciadas (100 %) y la exploración de la naturaleza (75 %). Y las personas que tienen cargos de dirección destacan por su visión sobre la necesidad de la participación comunitaria (80 %) requiriendo la participación activa de la comunidad educativa en el diseño y mantenimiento del patio. Sin embargo, ningún directivo (0 %) percibe suficiente respaldo por parte de la Admi-

nistración educativa. Aquellas personas que ejercen como tutores o tutoras representan el grupo más crítico, con solo un 11,1 % que indica la participación comunitaria activa y, paradójicamente, son quienes más perciben respaldo administrativo (44,4 %).

Los profesionales noveles (menos de cinco años) muestran el mayor optimismo, con un 100 % que considera el patio de su centro como un espacio inclusivo y una percepción más positiva de la participación comunitaria (66,7 %). Esta perspectiva puede reflejar tanto expectativas más altas como menor conocimiento de las limitaciones estructurales. Las respuestas de los y las profesionales de experiencia media (5-10 años) destacan por valorar la exploración de la naturaleza (71,4 %) y mostrar mayor percepción de respaldo administrativo (42,9 %). Este grupo parece encontrar un equilibrio entre lo ideal y lo real. Y aquellos profesionales veteranos (11-20 años) son los más críticos respecto al respaldo administrativo, con solo un 14,3 % que percibe apoyo suficiente. De ello se deduce que su experiencia les permite identificar las limitaciones sistémicas con mayor claridad.

En cuanto al tamaño de los centros educativos, aquellos que son más pequeños ( $n = 3$ ), con menos de 25 alumnos, muestran la mayor participación comunitaria (66,7 %), posiblemente debido a la proximidad y menor complejidad organizativa. Sin embargo, no perciben respaldo administrativo (0 %). Los centros medianos (26-50 alumnos) indican una menor participación comunitaria (30 %), pero mantienen percepciones moderadas en otras dimensiones, representando al grupo más numeroso de la muestra ( $n = 10$ ). Y los centros grandes (más de 50 alumnos;  $n = 6$ ) destacan por tener el mayor respaldo administrativo (50 %) y excelentes zonas diferenciadas (83,3 %), por lo que se deduce que su tamaño les permite acceder a más recursos y apoyo institucional.

Como resultados, independientemente del rol, experiencia o tamaño de centro, las 19 personas encuestadas coinciden en que los patios rurales inclusivos pueden contribuir a una práctica educativa sostenible y respetuosa con el medio ambiente y en que pueden mejorar significativamente el bienestar emocional; solo una indica que no es así la vinculación de este hecho con el rendimiento académico del alumnado. Este consenso sugiere que las diferencias se centran más en la implementación práctica que en la valoración conceptual de los patios inclusivos.

Este análisis muestra que las percepciones sobre patios rurales inclusivos varían según la posición profesional y las características del centro, requiriendo estrategias de implementación diferenciadas, adecuadas a las particularidades contextuales. Las acciones más demandadas son la mejora de recursos. En este sentido, una dotación más variada de materiales podría implicar mayores y mejores oportunidades de interacción entre iguales en los espacios del recreo y, por tanto, una mayor calidad de vínculos. La diversificación de zonas y de espacios más inclusivos y la implicación de toda la comunidad no solo en el diseño, sino en la gestión y dinamización de los espacios y las actividades podría enriquecer tanto una gestión compartida como dar valor al ámbito rural como referente de conexión con la naturaleza y las dinámicas saludables con el entorno.

La propuesta de decálogo para patios rurales inclusivos se realiza con base en preguntas que se incluyeron en el cuestionario. Se han tratado de encontrar criterios de practicidad para realizar evaluaciones periódicas y que no comporten mucha complejidad, teniendo presentes las adaptaciones necesarias que sean sugeridas por el conjunto de la comunidad educativa, evaluándose y planteando mejoras de participación y adaptabilidad en cada fase del proceso.

Los cambios que se planteen será mejor si son graduales y de fácil implementación, aprovechando materiales y recursos naturales y reciclados, insistiendo en la relevancia del apoyo de los ayuntamientos, pero también de otras entidades locales y del Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra. Justamente, en el ámbito urbano se apuesta por patios naturalizados y multifuncionales (Navarra.com, 2025); quizás en este sentido los centros rurales podrían aportar sus experiencias para enriquecerse mutuamente.

En el decálogo propuesto se han integrado, además de las competencias clave, otras vinculadas a inclusión educativa y empatía, creatividad y gestión de recursos, organización espacial y autonomía, resolución de conflictos y juego cooperativo, participación ciudadana y colaboración, aprendizaje profesional y liderazgo, gestión de proyectos y negociación, conciencia ambiental y aprendizaje activo, responsabilidad y cuidado del entorno, evaluación y mejora continua, participación y adaptabilidad.

## Decálogo para la transformación de patios escolares rurales

1. **Promover la inclusión real en el patio (P4).** Involucrar a alumnado y profesorado en la detección de barreras físicas y sociales. Y realizar adaptaciones sencillas y progresivas para promover mayor inclusión educativa, empatía y respeto, trabajo en equipo.
2. **Ampliar y diversificar los materiales disponibles (P5).** Usar materiales reciclados o naturales de bajo coste combinados con otros más actuales de calado educativo. Rotar y renovar materiales periódicamente para permitir ampliar la creatividad al mismo tiempo que aprender a gestionar los recursos en aras de una mayor sostenibilidad ambiental.
3. **Crear zonas diferenciadas para juego activo y descanso (P7).** Alternar zonas de juego activo y zonas de descanso. Para ello, es importante delimitar áreas con mobiliario sencillo o elementos naturales y permitir la participación del conjunto del alumnado y la comunidad educativa en el diseño. Así se desarrollarían competencias de organización espacial, autonomía y cooperación.
4. **Limitar el dominio del fútbol o el baloncesto y fomentar actividades alternativas (P10).** Establecer días y horarios para el fútbol o el baloncesto y ofrecer alternativas atractivas y variadas, observando e impulsando la resolución de conflictos, la creatividad y fomentando el juego cooperativo.
5. **Implicar a toda la comunidad educativa en el diseño y uso del patio (P6).** Dejar espacios para realizar reuniones y talleres participativos para fomentar la colaboración de la comunidad educativa sin olvidar a bedeles o personal de administración y servicios, que tan importantes son para que estas dinámicas puedan implementarse en los centros. Esto requiere de un proceso de participación ciudadana, colaboración y comunicación que fomenta el sentido de pertenencia y responsabilidad.
6. **Mejorar la formación del profesorado sobre patios inclusivos y naturales (P3).** Organizar alguna jornada formativa, aunque sea breve, pero sobre todo práctica, donde los centros puedan compartir buenas prácticas. Se incita así a ampliar el aprendizaje profesional, la innovación educativa y el liderazgo.

7. **Solicitar y gestionar recursos económicos suficientes** (P11). Reiterar o presentar proyectos sencillos y viables, insistiendo en la colaboración con entidades locales, los ayuntamientos y el departamento de educación. En estos proyectos también se podría implicar al alumnado para que desarrollara competencias de gestión, negociación y responsabilidad.
8. **Programar actividades que fomenten el contacto con la naturaleza y el aprendizaje al aire libre** (P9). Incorporar actividades sencillas y diarias en el entorno natural haciendo uso de recursos naturales del entorno y permitiendo ampliar la conciencia ambiental, la observación y el aprendizaje activo.
9. **Garantizar el mantenimiento y la accesibilidad del patio** (P11). Establecer turnos de mantenimiento entre alumnado y profesorado, realizando mejoras sencillas y sostenibles que favorezcan la responsabilidad, el cuidado del entorno y la autonomía.
10. **Programar actividades que fomenten el contacto con la naturaleza y el aprendizaje al aire libre** (P9). Fomentar la exploración de la naturaleza y el aprendizaje al aire libre incorporando actividades sencillas en el entorno natural y utilizando recursos naturales del entorno. Así se fomentará la conciencia ambiental, la observación y el aprendizaje activo.
11. **Evaluar y adaptar el patio según las necesidades del alumnado y la comunidad** (P12). Realizar evaluaciones periódicas y sencillas, adaptando el patio según las sugerencias de representantes de toda la comunidad y promoviendo, así, la evaluación y la mejora continua, la participación y la adaptabilidad.

## Bibliografía

- Beorlegui Martínez, M. (2017). *Recreos escolares: una oportunidad para la inclusión. Experiencia en el CPEIP de Mendigorriá* [Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria inédito]. Universidad Pública de Navarra-UPNA.
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L. y Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials in multigrade classrooms: A descriptive study in Spanish rural schools, *Social Sciences & Humanities Open*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100969>

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Eraso Arregi, K. (2024). *La escuela rural de Navarra*. Book Creator. <https://bit.ly/4evedzV>
- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.
- Gobierno de Navarra – Departamento de Educación (26 de septiembre de 2022). *REPORTAJE Red de Escuelas Rurales de Navarra / Nafarroako Landa eskolen erreportajea* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/4l7GaAk>
- Gobierno de Navarra (2025a). *Plan director de infraestructuras educativas 2025*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/Plan+Director+Infraestructuras+2025.pdf/e4b8c8ae-4b4d-adc9-1b2c-064449525b3a>
- Gobierno de Navarra (2025b). *70 profesionales de escuelas rurales de Navarra ponen en común los proyectos de sus centros en las VIII Jornadas celebradas en Lakuntza*. <https://bit.ly/3I3jbb3>
- Martínez, S. (9 de junio de 2025). Las doce escuelas rurales de la Zona Media unen fuerzas por su futuro. *Noticias de Navarra*. <https://shre.ink/xvIw>
- Navarra.com (15 de marzo de 2025). *El curioso proyecto que cambiará la imagen de varios patios escolares en Pamplona*. <https://shre.ink/xAHW>
- Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós Olivares, R. Boix Tomas, L. Domingo Peñafiel, J. Lorenzo Lacruz y P. Rubio Terrado (Eds.), *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (pp. 33-51). Graó.
- Sanahuja, A. y Selusi i Franch, V. J. (2022). Ser docente en una escuela rural. En *Anuario de la Agricultura y la Ganadería Familiar* (pp. 198-202). Universitat Jaume I. [https://www.researchgate.net/publication/362016760\\_Ser\\_docente\\_en\\_una\\_escuela\\_rural](https://www.researchgate.net/publication/362016760_Ser_docente_en_una_escuela_rural)
- Vidaurreta Apesteguía, M. (2019). *La inclusión en el patio escolar: estudio exploratorio en un centro de EP*. [Trabajo Fin de Grado en Maestro de Educación Primaria]. Repositorio de la Universidad Pública de Navarra-UPNA. <https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/8b60440c-5fb2-4536-832c-5de5f190db2c/content>



# La ciudad como espacio educativo: juego e inclusión como claves para la transformación

LAURA CARMONA RUIZ  
M.<sup>a</sup> ÁNGELES OLIVARES GARCÍA  
ELENA GONZÁLEZ ALFAYA  
ROSARIO MÉRIDA SERRANO  
Universidad de Córdoba

## Resumen

El juego se plantea como una estrategia pedagógica fundamental en la educación infantil, ya que permite a los niños y niñas explorar, experimentar y aprender de forma activa y creativa, desarrollando habilidades motoras, sociales y cognitivas, además de favorecer su participación en dinámicas vinculadas con el entorno y la sociedad. En este marco, las ciudades se presentan como espacios educativos vivos donde la infancia puede aprender y ejercer una participación activa y democrática y ser reconocida como una ciudadanía con derechos. Considerar a los niños y las niñas como actores sociales, como ciudadanos y ciudadanas, implica ofrecerles oportunidades reales de participación y decisión y promover experiencias significativas y colaborativas en y con el entorno. De esta manera, diseñar y desarrollar propuestas que tengan en cuenta sus características, intereses e ideas resulta esencial para su desarrollo y aprendizaje. Un ejemplo de ello es el recurso educativo MECOI, que utiliza el juego como herramienta para que los niños y las niñas conozcan su ciudad, se vinculen con su patrimonio y refuercen su identidad cívica mediante actividades lúdicas y creativas que han sido diseñadas basándose en sus propias miradas y aportaciones. Este recurso se descubre como una potente propuesta para desarrollar la curiosidad infantil sobre el patrimonio histórico-cultural, la historia, la diversidad cultural y, en definitiva, para convertir la ciudad en un contexto lúdico en el que la infancia pueda participar, aprender de otras culturas y desarrollar su sentido de pertenencia e identidad con su territorio vital.

**Palabras clave:** infancia, juego, ciudad, metodologías activas, propuestas lúdicas

## Abstract

Play is considered a fundamental pedagogical strategy in early childhood education, as it allows children to explore, experiment, and learn actively and creatively, developing motor, social, and cognitive skills, and encouraging their participation in dynamics linked to their environment and society. In this framework, cities are presented as living educational spaces where children can learn and exercise active and democratic participation and be recognized as citizens with rights. Considering children as social actors, as citizens, implies offering them real opportunities for participation and decision-making, and promoting meaningful and collaborative experiences in and with the environment. Thus, designing and developing proposals that consider their characteristics, interests, and ideas is essential for their development and learning. An example of this is the MECOI educational resource, which uses play as a tool for children to learn about their city, connect with their heritage and reinforce their civic identity through playful, creative activities designed based on their own views and contributions. This resource is proving to be a powerful proposal to develop children's curiosity about historical and cultural heritage, history, cultural diversity and, in short, to turn the city into a playful context in which children can participate, learn about other cultures and develop their sense of belonging and identity with their vital territory.

**Keywords:** childhood, play, city, active methodologies, playful proposals

## 1. Donde surge el aprendizaje: el poder del juego en la infancia

Es el juego lo que deberíamos tomarnos en serio, porque no existe ningún dispositivo de aprendizaje mejor.

(STERN, 2017, p. 13)

La escuela nueva y las teorías impulsadas por referentes pedagógicos clave como Fröebel, Montessori, Decroly, Claparède o Freinet, entre otros, pusieron de manifiesto la importancia y las virtudes del juego para el aprendizaje (De Freitas, 2024). En esta misma línea, autorías contemporáneas como Rinaldi (2021) o Resnick (2019) también destacan la relevancia del juego en el desarrollo de los proyectos educativos relacionados con la infancia.

A nivel global, en el ámbito educativo se han ido adoptando progresivamente enfoques centrados en la infancia en los que el juego y las actividades lúdicas han adquirido un papel protago-

nista tanto en el currículo como en la práctica pedagógica (López et al., 2024). Esta evolución ha reconocido el valor del juego no solo como una experiencia fundamental en la vida de los niños y las niñas, sino también como un derecho. Así, en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se recoge el derecho de la infancia al juego, al descanso y a las actividades recreativas propias de la edad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018).

De acuerdo con González (2020), el juego ha de ser para la infancia una posibilidad de descubrimiento, de afrontar retos y poner a prueba sus propias capacidades. El juego es un tesoro que los niños o niñas poseen, un recurso que les permite viajar e imaginar y que los prepara para resolver diversas situaciones de manera creativa (Fernández, 2023). En otras palabras, este resulta un elemento inherente a la vida infantil y un componente crucial en la educación de la primera infancia, puesto que favorece su expresión, el desarrollo de sus habilidades y anima a los niños y las niñas a aprender a través de la exploración, la experimentación y la resolución de problemas. En definitiva, se trata de un elemento esencial para el desarrollo integral de la infancia (Nhase et al., 2025), por lo que ha de reconocerse como una de las actividades más significativas que los niños y niñas realizan durante sus primeros años (Matsumoto et al., 2021).

Desde una perspectiva psicológica, el juego es entendido como una actividad intrínsecamente motivadora, como una actividad en la que los niños y las niñas participan por el propio placer que experimentan al jugar. Esta motivación resultará fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover actitudes positivas hacia la exploración y la adquisición de nuevos conocimientos (López et al., 2024). El juego, en el ámbito educativo y en la etapa infantil, se consolida como un componente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando una serie de funciones relevantes y ofreciendo numerosos beneficios (Mieles-Barrera et al., 2020), de manera que este no debe limitarse a una actividad recreativa, sino que ha de considerarse como una herramienta pedagógica imprescindible en el aula.

El aprendizaje a través del juego constituye un punto de partida ideal para la construcción de una pedagogía centrada en la infancia y en su participación activa, y se presenta como la estra-

tegia más apropiada para trabajar en la etapa infantil al combinar actividades autónomas y dirigidas por los niños y niñas con otras guiadas o apoyadas por los docentes. Actividades o modalidades que van desde el juego libre o voluntario hasta el juego guiado y el juego colaborativo, favoreciendo el desarrollo integral y brindando oportunidades valiosas para que estos aprendan de forma activa, significativa y motivadora (Nhase et al., 2025; Parker y Stjerne, 2019).

A través del juego, los niños y las niñas pueden explorar, experimentar y descubrir el mundo que les rodea de manera activa y creativa, desarrollando, al mismo tiempo, las habilidades motoras, sociales y cognitivas necesarias para la vida y esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2023). Las actividades de carácter lúdico animan a los niños y niñas a participar en dinámicas que les conectarán y vincularán con el mundo que les rodea, con el entorno y con la sociedad en la que viven.

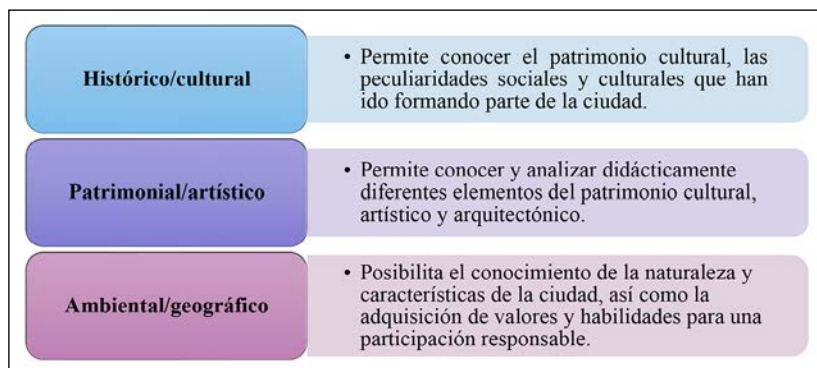
El contexto en el que se lleva a cabo el juego infantil constituye un factor determinante, ya que incide de manera directa en la calidad de las distintas experiencias de aprendizaje. Un entorno apropiado y estimulante no solo enriquece estas experiencias, sino que favorece y potencia el desarrollo de competencias clave en la infancia, influyendo en la manera en que los niños y las niñas perciben el juego (Mukherjee et al., 2023). Por tanto, y como sostienen diversas investigaciones (Arndt, 2020; Mardell et al., 2023; Matsumoto et al., 2021; Payà y Bantulà, 2021), es fundamental que el contexto despierte y satisfaga la curiosidad infantil a través de una participación activa, significativa y experiencial (Whitlock et al., 2023).

## 2. La ciudad como contexto para el aprendizaje

Las ciudades se presentan como espacios idóneos para que los niños y las niñas jueguen y aprendan a participar activa y democráticamente en la sociedad. Estas se muestran como un espacio del que se aprende y en el que se aprende, y como un recurso didáctico en el que adquirir, consolidar y reforzar diversos aprendizajes vinculados a las diferentes dimensiones que las ciudades comprenden (Sarmiento-Díaz, 2023). Desde esta perspectiva, se potencia la interacción con el entorno urbano y con sus habitan-

tes, surgiendo infinidad de posibilidades educativas que pueden abordarse desde diferentes ámbitos (figura 1):

**Figura 1.** Ámbitos que se pueden trabajar a través de la ciudad



Nota: reelaborado a partir de Guzmán (2020)

Las ciudades como lugares de aprendizaje son definidas por Essomba (2022) como contextos que movilizan de manera efectiva sus recursos para promover un aprendizaje activo, cooperativo e inclusivo, y que favorecen unas condiciones y un clima adecuado para la potenciación de la creatividad y el desarrollo de proyectos comunitarios innovadores (Ramos y López, 2013).

La ciudad se convierte en espacio de encuentro, intercambio y educación, pero, sobre todo, en escenario privilegiado para la participación infantil (Agud y Novella, 2016). En esta línea, coincidimos con Riádigos-Couso y Gradaïlle-Pernas (2025) al afirmar que el binomio participación-ciudadanía es la base de y para las sociedades democráticas. Este planteamiento, que entendemos supera el cuestionamiento de la infancia como ciudadanía del presente, pone en evidencia la necesaria formación para el ejercicio de dicha ciudadanía desde las primeras edades «para cristalizar en una ciudadanía responsable e implicada (Esteban y Novella, 2018), sustantiva –que dirían Ramiro y Alemán (2016)– y vivida (Pauliina et al., 2020)» (Riádigos-Couso y Gradaïlle-Pernas, 2025, p. 219).

La idea de ciudad educadora (Faure et al., 1973) hace trascender la educación más allá de la escuela a través de procesos de participación transformadora en los que la infancia tiene la oportunidad de aprender y hacer uso de estrategias de participación autónoma y con una repercusión significativa en su vida y

en su comunidad (Molina-Fernández, 2015). La ciudad también representa el espacio o contexto más adecuado para que los niños y niñas participen en la sociedad al favorecer su capacidad de agencia en contextos reales, conocidos y transformables (Sevilla et al., 2021) y posibilitar un papel protagonista en su propio aprendizaje. Así, tal y como señala la *Carta de Ciudades Educadoras* de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (2020),

Hoy más que nunca la ciudad o pueblo, grande o pequeño, dispone de incontables posibilidades educadoras... La ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social. (p. 4)

Esta concepción de ciudad educadora emana de una clara intencionalidad educativa y del modo como se presente a la ciudadanía, y en concreto a los niños y las niñas, y se sustenta, como se viene señalando, en la premisa de una participación activa, crítica y corresponsable (Figueras, 2007). Es en esta idea de la ciudad como educadora donde se sitúan iniciativas como «La ciudad de los niños», que trata de hacer vivible la ciudad con ojos de infancia promoviendo una nueva manera de vivirla (Acosta y Pineda, 2007), y las «Ciudades Educadoras», proyecto en el que se enmarca la carta referida anteriormente (*Carta de Ciudades Educadoras*) y que pretende trabajar en torno a la idea de que la ciudad, como otros espacios sociales, es un espacio potencialmente educativo y, por ello, se han de aprovechar todas sus virtualidades (García y de Alba, 2007). No pudiendo dejar de hacer referencia a otra de las propuestas más significativas vinculadas a la infancia y la ciudad como es el proyecto «Ciudades Amigas de la Infancia» (*Child Friendly Cities*) motivado por el comité español de UNICEF, cuya intención es lograr ciudades que impulsen y garanticen el desarrollo integral de los niños y las niñas desde un enfoque de derechos de la infancia (Aranda y Sotelo, 2010; Liebel, 2021; Pineda, 2017).

Los argumentos que venimos exponiendo en los párrafos anteriores ponen de relieve que, desde el ámbito educativo, se han de posibilitar y potenciar experiencias y proyectos en los que la

ciudad se convierta en un recurso educativo y accesible y donde la escuela se abra a las diversas oportunidades que el territorio ofrece generando, así, un proceso de participación y aprendizaje activo, lúdico e inclusivo que posibilite el encuentro entre la ciudad y la infancia (Morales y Mezquita, 2018; Zuin y Dias, 2023).

### 3. Metodologías activas y el derecho de la infancia a la participación

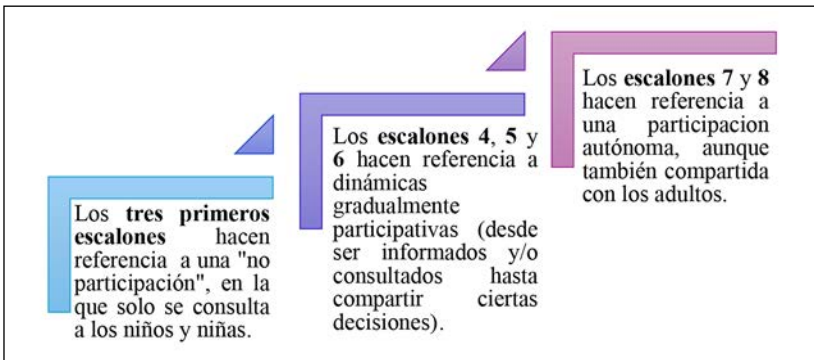
La consideración de la infancia como un actor social implica la creación, implementación y promoción de situaciones de aprendizaje, espacios y tiempos en los que los niños y niñas sean valorados como ciudadanía activa y con derecho a tomar decisiones. Es decir, diseñar propuestas didácticas que atiendan a sus intereses, reconociéndoles un papel protagonista y escuchando sus ideas para que tengan oportunidad de influir en su entorno y en la sociedad que les rodea, garantizando así su derecho a la participación (Pineda et al., 2021). El compromiso con la participación de los niños y las niñas ha de suponer, pues, la escucha y el empoderamiento de la infancia en los diferentes contextos y escenarios de la sociedad y la cultura, y ha de conllevar, a su vez, un proceso pedagógico que los considere e incluya como verdaderos actores de su ciudad y de la sociedad (Pardo-Beneyto y Abellán, 2023). La infancia no puede limitarse a interiorizar aprendizajes, sino que ha de poder participar y reinventar su contexto desde una acción individual y colectiva (Gaitán, 2018; Pineda et al., 2021).

La participación constituye un derecho humano universal sustentado en la premisa de que todas las personas puedan intervenir en los procesos de toma de decisiones que, directa o indirectamente, afectan a sus vidas (Corvera, 2011; Gallego-Henao, 2015; Hart, 1993; Lansdown, 2005). Esta participación no se circunscribe únicamente a la población adulta, sino que ha de incluir también a la infancia para lograr una participación activa y real (Body et al., 2024; Bonal, 2010). La participación infantil es entendida como la capacidad de los niños y niñas para expresar y tomar decisiones relacionadas con aquellos temas que afectan a su vida

y a la comunidad (Hart, 1993; Novella, 2012; Ravetllat y Sanabria, 2016).

Han sido diversas las autorías que han reflexionado sobre los distintos tipos de participación de la infancia. En este sentido, destaca la teoría de Hart (1993), en la que se diferencian una serie de niveles o escalones en la participación de la infancia (figura 2). Los límites establecidos entre las categorías o niveles son dinámicos; es decir, se pueden desarrollar varios a la vez.

**Figura 2.** Niveles o escalones de participación de los niños y las niñas



Nota: adaptado de Hart (1993)

Estas teorías, además, ponen de manifiesto que las posibilidades de participación de los niños y las niñas son diversas y varían en función del grado de protagonismo y autonomía de que se les dote.

Es a través de una implicación activa y real en la sociedad y, en concreto, en su entorno como los niños y las niñas desarrollan y adquieren las competencias, habilidades, valores y actitudes necesarias para su participación. Y es aquí donde los espacios educativos –la escuela– y los espacios públicos –la ciudad– se convierten en espacios o contextos fundamentales, al ser lugares de encuentro y formación para el logro de una participación activa y ciudadana de la infancia. Retomando el binomio participación-ciudadanía e integrando los diferentes niveles de agencia antes señalados, es interesante la clasificación de ciudadanía de las infancias mostrada por Riádigos-Couso y Gradañlle-Pernas (2025, p. 219):

**Figura 3.** Clasificación de la ciudadanía de las infancias



Nota: elaboración propia.

La escuela y la ciudad son, por tanto, entornos y espacios únicos donde los niños y las niñas aprenden y experimentan la participación al favorecerse las condiciones y prácticas necesarias para el desarrollo de las primeras experiencias ciudadanas (Castro-Zubizarreta y Calvo-Salvador, 2024). La escuela, por su parte, es además la encargada de propiciar los contextos y las condiciones necesarias para que la infancia pueda participar en su ciudad y en su comunidad. Esta ha de favorecer propuestas que contribuyan tanto a la creación y desarrollo de proyectos y/o materiales que potencien la participación de la infancia en su entorno y en la sociedad como a la potenciación de una pedagogía transformadora que escuche e implique a todos los niños y niñas (Ochoa, 2019; Valderrama, 2013).

Será también en este marco donde la implementación de metodologías activas y participativas, que impacten en el aprendizaje y participación del alumnado, adquirirá especial relevancia al facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la formación y participación ciudadana. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje basado en proyectos, etc., permiten la conversión del aula y del entorno en espacios de investigación y de recreación de valores sociales y culturales que facilita al alumnado un papel activo y protagonista en su aprendizaje y en su contexto (Cuenca, 2014; Escarbajal y Martínez, 2023). En otras palabras, estas metodologías de carácter activo y lúdico se convierten en los medios más adecuados para lograr una ciudadanía crítica, ética e inclusiva a través del conocimiento y valoración de su contexto más próximo, es decir, su realidad local (Cadei y Deluigi, 2016a; Córdoba et al., 2017).

La promoción de la participación de la infancia en su entorno, no solo escolar sino también social, a través de metodologías que favorecen la creación de propuestas pedagógicas vinculadas con su contexto y con una participación activa, permite a los niños y las niñas adquirir aprendizajes y desarrollar su papel como

ciudadanos y ciudadanas de su comunidad y del mundo. Partiendo de esta premisa, son numerosas las iniciativas de innovación e investigación puestas en marcha a nivel internacional relacionadas con la valoración y participación de la infancia en su ciudad, como el «Growing Up in cities» –proyecto MOST–, las «Ciudades Educadoras» o el proyecto «Maximum City», cuyas metodologías basadas en un enfoque participativo (investigación-acción-participativa) han contribuido a escuchar las voces infantiles e incorporar sus ideas y perspectivas con el fin de incrementar su participación (Fullan, 2022; Gülgönen, 2016; Robles y Gutiérrez, 2024).

#### 4. MECOI: una propuesta lúdica para el (re) descubrimiento y la transformación de la ciudad

La vinculación del juego con distintos aspectos sociales, culturales, ambientales, educativos y, especialmente, participativos hace necesaria la creación de proyectos y programas que posibiliten a los niños y las niñas el ejercicio de sus derechos a través de propuestas singulares, activas y colaborativas con la sociedad y el entorno que les rodea.

En cuanto a la participación de la infancia en su contexto social y cultural, en su entorno más cercano, han sido diversas, como se señalaba anteriormente, las iniciativas desarrolladas durante las últimas décadas para la implicación y participación activa de los niños y niñas en la ciudad. Entre estas destacan de manera especial «La ciudad de los niños» (Tonucci, 2014), iniciada en la ciudad de Fano (Italia) en 1991 por el pedagogo italiano Francesco Tonucci y con continuidad en diversas ciudades alrededor del mundo (Ciudades Educadoras) entre las que destaca Rosario (Argentina); el proyecto de la UNESCO «Growing up in cities» (Chawla, 2001); el proyecto «Ciudades Amigas de la Infancia» (UNICEF, 2018), o el proyecto «Maximum City» (Fullan, 2022) en la ciudad de Toronto (Canadá). Estos han ido dando lugar a otras iniciativas educativas significativas a nivel local, nacional e internacional, como el proyecto «Mappe per integrare:l'educazione alla cittadinanza partecipativa» (Cadei y Deluigi, 2016b), el cual presenta grandes similitudes con el pro-

yecto en el que profundizaremos a continuación, el «Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia». Estos dos últimos proyectos han tratado de potenciar la vinculación entre la escuela, las familias y las administraciones y entidades municipales, con el objetivo de favorecer la participación e inclusión de la infancia en su contexto, en su ciudad. Sin embargo, es en el «Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia» donde juego, ciudadanía e inclusión adquieren un papel protagonista.

El carácter lúdico del proyecto y recurso «Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia» (MECOI) se plasma, desde sus inicios, tanto en el desarrollo y puesta en práctica de las experiencias de un proyecto inicial titulado «Córdoba con Ojos de Infancia» (COI), que dieron lugar al planteamiento del mapa MECOI («Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia»), como en la propia concepción y elaboración del recurso (MECOI). Así, el objetivo del proyecto y del mapa MECOI es diseñar un recurso innovador consistente en un mapa turístico-educativo-experiencial que incorporara las propuestas didácticas de los niños y niñas participantes en la experiencia «Córdoba con Ojos de Infancia» (COI) con el fin de que otros niños y niñas pudiesen explorar, indagar y conocer la ciudad de forma lúdica, activa y participativa (Olivares-García et al., 2022).

El carácter lúdico, globalizador y motivador que orientó el diseño de MECOI, junto a un enfoque metodológico basado en proyectos de trabajo en el aula infantil quedan reflejados en este recurso a través de las actividades y principios pedagógicos que las sustentan:

- a) Aprendizaje basado en la experiencia y el juego: el mapa invita a los niños y las niñas a descubrir la ciudad a través de diversas actividades lúdicas, atractivas y activas para la infancia.
- b) Escucha y participación activa de la infancia: el mapa ha sido creado a través de la participación de los niños en su entorno y mediante la escucha activa de sus intereses y propuestas. Es decir, se trata de un recurso elaborado por niños y niñas para que otros niños y niñas puedan aprender y divertirse con él.

- c) Importancia del entorno y de la interacción con este: el mapa promueve el acercamiento a lugares o espacios de su entorno próximo y potencia el conocimiento y valoración de la sociedad y la cultura a través del acercamiento a su ciudad. Se trata de promover otra manera de observar, explorar, investigar y vivir el espacio.

Las actividades que se proponen en MECOI, además de su gran diversidad, están diseñadas desde un enfoque lúdico y significativo atendiendo a los interrogantes e intereses que los propios niños y niñas se han ido planteando. Así, podemos identificar actividades de búsqueda de materiales o elementos decorativos, enigmas, áreas para rascar y/o colocar pegatinas o sellos, instrumentos y útiles para investigar –lupa, brújula, metro o una bolita para experimentar con la luz...– (figura 4), QR escaneables con narraciones e informaciones elaboradas por los propios niños y niñas. Todas ellas adaptadas a la infancia, creadas por ellos mismos.

Figura 4. Instrumentos para trabajar con el mapa MECOI



Nota: imagen propia del mapa MECOI

MECOI contiene actividades de diferentes naturalezas y tipologías que se llevan a cabo desde un enfoque interdisciplinar y lúdico: actividades de reflexión, evaluación, exploración, plásticas, lógico-matemáticas, etc. (figura 5). Todas ellas ayudan a los niños y las niñas a desarrollar y adquirir diferentes conocimientos y competencias vinculadas a la participación en su entorno, su ciudad y su cultura.

**Figura 5.** Actividades del mapa MECOI



Actividad plástica orientada a la reflexión, a través de la que se puede conocer lo que el alumnado ha aprendido o sus emociones, sentimientos y gustos.

Con el fin de recoger la mirada y propuestas de la infancia, se facilitan cámaras con las que puedan fotografiar aquello que les interesa.



Actividades vinculadas a la escritura, lógico-matemática, etc., con un carácter lúdico y de participación activa.

Actividades de descubrimiento y experimentación basadas en el aprendizaje a través de juegos y retos.

Nota: elaboración propia.

Aunque el carácter interdisciplinar, activo y lúdico del mapa MECOI favorece la participación e inclusión de todos los niños y las niñas, se elaboró, posteriormente, el mapa MECOI-A, adaptado y accesible (en adelante, MECOI-A). Este mapa (MECOI-A) tuvo como objetivo la adaptación y enriquecimiento del primer

mapa, profundizando en el modelo de ciudadanía inclusiva, con el fin de que el alumnado, principalmente, con trastorno del espectro autista (TEA) dispusiese también de este recurso y, con él, poder acercarse a su ciudad de forma activa y crítica (Olivares-García et al., 2022). A través de MECOI-A, al igual que con MECOI, se potencian y desarrollan un amplio y diverso abanico de actividades adaptadas a las características y necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de acuerdo tanto con los planteamientos y/o criterios teóricos propuestos por autores como Pablos y Fontal (2018) como con los planteamientos y/o criterios acordados por el equipo interdisciplinar e interinstitucional creado para la elaboración de MECOI-A (Olivares-García et al., 2022). Algunas de estas actividades se presentan en la siguiente figura (figura 6).

**Figura 6.** Actividades del mapa MECOI-A



Nota: elaboración propia.

## 5. Conclusiones

La iniciativa «Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia» y su posterior adaptación («Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia- Adaptado») tuvieron como uno de sus principales logros la creación de un mapa turístico-educativo-experiencial, el mapa MECOI y su adaptación (MECOI-A), para alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente a niños y niñas TEA. Estas herramientas educativas de carácter lúdico, interactivo e inclusivo tratan que los niños y niñas puedan desarrollar no solo sus aprendizajes, sino también su participación a través del desarrollo y potenciación de la competencia ciudadana. Una participación activa como ciudadanos y ciudadanas basada en el conocimiento y valoración de su entorno, de su ciudad, mediante actividades y experiencias lúdicas y motivadoras nacidas de la propia escucha de los intereses y propuestas de la infancia.

El diseño de situaciones educativas en las que los niños y niñas se conviertan en protagonistas de su contexto y de su aprendizaje es, en la actualidad, uno de los principios educativos fundamentales. Por ello, muchas de las metodologías utilizadas en las aulas, como es el caso del aprendizaje basado en el juego y el aprendizaje basado en proyectos, tienen como objetivo que los niños y las niñas participen de manera activa en su proceso de aprendizaje. Esto mismo ocurre con su implicación y participación en la toma de decisiones que les afectan o que afectan a su entorno, donde desde el ámbito educativo se pone de relieve la necesidad de que el alumnado se implique y participe de manera activa en estas para lograr su desarrollo e integración en el contexto social a través del logro de competencias como la competencia ciudadana.

Esta iniciativa y, en concreto, los recursos derivados de la misma ponen de relieve que la participación activa es posible, que la infancia es capaz de aprender e implicarse en el conocimiento, valoración y toma de decisiones de aspectos relacionados con su entorno y con su ciudad. Al mismo tiempo que pone de manifiesto que dicha participación ha de hacerse desde un enfoque lúdico, basado en el juego, e inclusivo, teniendo en cuenta la mirada y las características de la infancia para la cual las metodologías activas y participativas resultan esenciales.

Como señala Tonucci (2025), el juego es la experiencia más importante de la vida, especialmente de la vida de los niños y niñas, pues es la manera como estos y estas ven el mundo y cómo pueden participar en él. Por lo que, como indica este mismo autor, resulta necesario alcanzar una ciudad jugable, aquella en la que la infancia pueda experimentar el juego y participar verdaderamente. Aunque, para ello, resulta esencial también, como se ha puesto de relieve en este capítulo, dotar a los niños y niñas de las experiencias y medios necesarios y adecuados para acercarlos a su entorno y posibilitar su escucha, participación e inclusión.

La aplicación del juego MECOI pone de manifiesto la potencialidad del juego como principio para vivir, recrear y apropiarse de la ciudad, entendida como espacio educativo. Es el principio lúdico el que preside experiencias colectivas de conocimiento del patrimonio histórico-cultural que se van construyendo desde la infancia y que generan paulatinamente una adhesión al territorio y un sentido de pertenencia a la ciudad incrementándose, de este modo, la identidad cívica. De igual manera, MECOI se ha descubierto como un potente recurso para desarrollar la curiosidad infantil sobre culturas diferentes a la nuestra, sobre experiencias históricas, sobre vestigios y huellas culturales que nos muestran que la convivencia intercultural es posible, que el lenguaje de la paz ha sido una realidad en épocas pasadas y que hemos de aprender a conocernos, valorarnos y respetarnos.

## Bibliografía

- Acosta, A. y Pineda, N. (2007). Ciudad y participación infantil. En Y. Corona Caraveo y M. E. Linares Portón, *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp.147-178). UAM- Childwatch International Research Network- Universidad de Valencia.
- Agud, I. y Novella, A. M. (2016). Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. una propuesta metodológica. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(1), 83-98. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68105>
- Aranda Bricio, G. y Sotelo González, J. (2010). Programa ciudades amigas de la infancia: una iniciativa de UNICEF-español para la promoción de los derechos de la infancia. *Papeles salmantinos de educación*, 14, 157-181. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/218865>

- Arndt, S. (2020). Rethinking play, diversity and belonging in early childhood education. *Beijing international review of education*, 2(2), 226-243. <https://doi.org/10.1163/25902539-00202006>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Body, A., Lau, E., Cunliffe, J. y Cameron, L. (2024). Mapping active civic learning in primary schools across England—A call to action. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1308-1326. <https://doi.org/10.1002/berj.3975>
- Bonal, X. (2010). Los derechos de la infancia en el siglo XXI. *Servicios sociales y política social*, 90, 9-17. <https://ddd.uab.cat/record/170877>
- Cadei, L. y Deluigi, R. (2016a). Inclusion through participation: approaches, strategies and methods. *Education Sciences and Society*, 7(1). <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3496>
- Cadei, L. y Deluigi, R. (2016b). Mappe per integrare: l'educazione alla cittadinanza partecipativa. En L. Cadei, R. Deluigi y J. P. Pourtois (Eds.), *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie* (pp. 91-110). Edizioni Junior.
- Castro-Zubizarreta, A. y Calvo-Salvador, A. (2024). Child participation in early childhood education in Spain: When having rights does not mean being able to exercise them. *Policy Futures in Education*, 22(4), 642-658. <https://doi.org/10.1177/14782103231180665>
- Chawla, L. (2001). Growing up in cities. *UNESCO*, 133.
- Córdoba Pillajo, E. F., Lara Lara, F. y García Umaña, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 32(1), 81-92. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1346/pdf>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i2.215>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura.Educación*, 19, 76-96.
- De Freitas Ermel, T. (2024). Los espacios de juego en la escuela: una mirada a las recomendaciones internacionales en el siglo xx. En G. Jover y P. Quiroga (Eds.), *Nacidos para jugar. Perspectivas educativas en torno al juego en la infancia* (pp. 137-165). Ediciones Complotense.

- Escarbajal Frutos, A. y Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Essomba, M. A. (2022). Educación comunitaria en contextos urbanos: el reto pedagógico de las Ciudades Educadoras. *Retratos Da Escola*, 16(36), 719-735. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1589>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., Champion, F. y Paredes de Castro, C. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.
- Fernández Patiño, A. (2023). Aprendizaje basado en el juego en los alumnos de nivel preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(2), 270-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9014402>
- Figuera, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *Participación educativa*, 6, 22-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105045>
- Fondo de las Naciones Unidas par al Infancia (UNICEF) (2018). *Child Friendly Cities and Communities*. <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-10/Child%20Friendly%20Cities%20and%20Communities%20Handbook.pdf>
- Fullan, J. (2022). Citizenship for a new age. *Principal connections*, 26(2).
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCL.59491>
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- García, F. F. y De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. reflexiones y experiencias. *Didáctica geográfica*, 9, 243-258. [https://www.researchgate.net/publication/237706291\\_Educar\\_en\\_la\\_participacion\\_como\\_eje\\_de\\_una\\_educacion\\_ciudadana\\_Reflexiones\\_y\\_experiencias](https://www.researchgate.net/publication/237706291_Educar_en_la_participacion_como_eje_de_una_educacion_ciudadana_Reflexiones_y_experiencias)
- González Rodríguez, L. (2020). Salidas pedagógicas con niños y niñas de 2 a 4 años en Bogotá: una mirada desde la educación inicial. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11397>
- Gülgönen, T. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En K. Ramírez (Coord.), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada* (pp. 409-438). NAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

- Guzmán Ramírez, A. (2020). La ciudad como recurso educativo en los procesos de participación e integración socio-urbana. *Arquitectura y Urbanismo*, XLI(3), 93-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376865021010>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, UNICEF.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*. Fundación Bernard van Leer.
- Liebel, M. (2021). Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 38, 89-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8109380>
- López Villafuerte, N. M., Nieto Gómez, R. Y., Delgado Parrales, V. V. y Figueroa Muñiz, L. K. (2024). Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 177-194. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.218>
- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, S. y Liu-Constant, Y. (2023). *A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools*. Project Zero. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book.pdf>
- Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M. y Matsui, G. (2021): Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 43(4-5), 794-810. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017407>
- Mieles-Barrera, M. D., Ceballos, E. C. y Prado, A. L. R. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8071023>
- Molina-Fernández, E. (2015). Desmontando mitos sobre la participación desde la infancia: ¡sí se puede! En J. L. Villena y E. Molina, *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad* (pp. 57-68). Graó.
- Morales Navarro, G. y Mezquita, R. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances En Supervisión Educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.612>
- Mukherjee, S. J., Bugallo, L., Scheuer, N., Cremin, T., Montoro, V., Ferrero, M., Preston, M., Cheng, D., Golinkoff, R. y Popp, J. (2023) Conceptions of play by children in five countries: towards an understanding of playfulness (Las concepciones acerca del juego de niños de cinco países: hacia un mejor conocimiento de la actividad

- lúdica), *Journal for the Study of Education and Development*, 46(1), 109-153. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2133401>
- Nhase, Z., Selepe, M. A. y Okeke, C. I. (2025). Understanding and implementing play as a learning pedagogy: Narratives of practitioners in early childhood mobile units. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 99-113. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202561496>
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390019>
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Olivares-García, M. A., Mérida-Serrano, R., Rodríguez-Carrillo, J., Muñoz-Moya, M. y González-Alfaya, E. (2022). Mapa de experiencias educativas córdoba con ojos de infancia adaptado y accesible. Un recurso para la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 183-201. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/558>
- Pablos González, L. y Fontal Merillas, O. (2018). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. *Pulso. Revista De Educación*, 41, 35-48. <https://doi.org/10.58265/pulso.5112>
- Pardo-Beneyto, G. y Abellán López, M. A. (2023). Metodologías de participación ciudadana con niños, niñas y adolescentes. Un estudio exploratorio sobre presupuestos participativos en España. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 29-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95146>
- Parker, R. y Stjerne, B. (2019). *Aprendizaje a través del juego en la escuela. Un estudio sobre las pedagogías lúdicas, que fomentan el desarrollo de las habilidades holísticas, en las aulas de la escuela primaria*. The LEGO Foundation.
- Pauliina, K., Bronwyn, E. y Häkli, J. (2020). Lived citizenship: conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Payà Rico, A. y Bantulá Janot, J. (2021). Children's right to play and its implementation: A comparative, international perspective. *Journal of new approaches in educational research*, 10(2), 279-294. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.665>
- Pineda, C. (2017). La participación de los niños en las ciudades. Ciudades amigas de la infancia. *Revista de Ciències Humanas*, 17(1), 200-222.

- Pineda Nebot, C., Abellán López, M. A. y Pardo Beneyto, G. (2021). Los presupuestos participativos infantiles como metodología de aprendizaje cívico. Un estudio exploratorio sobre la experiencia española. *Sociedad e infancias*, 5, 150-170. <https://doi.org/10.5209/soci.71325>
- Ramos Fernández, F. y López Atrio, L. (2013). Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social en el siglo XXI. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 32, 160-175. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.32.160-175>
- Ravetllat Ballesté, I. y Sanabria Moudelle, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.julio.87-102>
- Resnick, M. (2019). *Pensadores creativos. Cultivar la creatividad como en Infantil con pasión, proyectos, compañeros y juegos*. Biblioteca innovación educativa SM.
- Riádigos-Couso, X. y Gradaílle-Pernas, R. (2025). Ciudadanía infantil activa: creando espacios para la participación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 215-236. <https://doi.org/10.14201/teri.31947>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender: discurso e intervenciones 1984-2016*. Ediciones Morata.
- Robles Cruz, A. y Gutiérrez Chaparro, J. J. (2024). El diseño del espacio público: Exploraciones metodológicas participativas para la infancia. En E. R. Morales y C. A. Ken (Coord.), *Procesos urbanos y dinámica del mercado laboral* (pp. 251-270). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional.
- Sarmiento-Díaz, J. F. (2023). Hacia un método de aprendizaje en la ciudad: The city as a lab idea. *Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 125-137. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.103816>
- Sevilla, J., Corrochano, D., Gómez-Gonçalves, A. y Rato, H. (2021). ¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia? Aproximación teórica desde la perspectiva del urbanismo social, participativo y sostenible. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 207, 77-94. <https://produccioncientifica.usal.es/documentos/60ff6f67fc2add7ccf41481d>
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Littera
- Tonucci, F. (2014). *La ciudad de los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.

- Tonucci, F. (2025). "Dicen que los niños no pueden salir a jugar a la calle porque las ciudades son más peligrosas que antes. Y eso es falso" / Entrevistado por Maria Truñó. *Critic* 10. <https://www.elcritic.cat/entrevistes/francesco-tonucci-dicen-que-losninos-no-pueden-salir-a-jugar-a-la-calle-porque-las-ciudades-son-maspeligrosas-que-antes-y-eso-es-falso-235513#:~:text=Dec%C3%ADa%20que%2C%20en%20su%20inutilidad,haciendo%20una%20cosa%20tan%20importante>
- Valderrama Hernández, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (22), 351-376. <https://revistascientificas.us.es/index.php/CuestionesPedagogicas/article/view/9847>
- Whitlock, B., Eivers, A. y Walker, S. (2023). The state of play-based learning in Queensland schools. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(3), 247-262. <https://doi.org/10.1177/18369391231159672>
- Zuin, A. L. A. y Dias, M. L. (2023). Cidade Educadora e gestão democrática participativa: o caso da revisão do Plano Diretor de Porto Velho (RO). *Dialogia*, 45. <https://doi.org/10.5585/45.2023.24163>

# Patios de recreo renovados: estudio de caso sobre la actividad física y distribución del alumnado desde una perspectiva de género

ALBA AMILBURU MARTÍNEZ

MARÍA DOLORES JURADO JIMÉNEZ

MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa

## Resumen

Este estudio analiza la influencia del entorno del patio escolar en la actividad física y la distribución del alumnado desde una perspectiva de género. A través de un diseño descriptivo transversal con metodología mixta, se observaron de forma sistemática los niveles de actividad física de 173 estudiantes de Primaria (3.º a 6.º curso) en un centro de reciente construcción en la comarca de Pamplona. La observación, basada en el sistema SOPLAY, se complementó con una entrevista semiestructurada realizada a la dirección del centro para incorporar la dimensión cualitativa.

Los resultados revelan diferencias significativas en la distribución del alumnado por zonas y en los niveles de actividad física según el género. Mientras los niños mostraron mayor actividad vigorosa, las niñas registraron mayores niveles de sedentarismo. Además, las zonas con mayor ocupación coincidieron con aquellas que presentaban mayores niveles actividad vigorosa y sedentaria, respectivamente.

Las actividades predominantes durante el recreo fueron mayoritariamente sedentarias (comer y charlar), aunque también se observaron juegos más activos como la pelota vasca, el pillapilla, trepar o el baile. Desde la dirección del centro se destacan cambios percibidos tras la renovación del patio en cuanto a satisfacción y distribución de juegos y actividades, al mismo tiempo que se indican retos pendientes en términos de equidad de uso y dinamización del espacio. Aunque se evidencia que son solo parcialmente coincidentes con los datos registrados a partir de las observaciones externas.

Finalmente, la investigación pone de relieve la necesidad de seguir diseñando y gestionando los patios escolares desde una mirada inclusiva y con perspectiva de género, fomentando acciones en contextos que favorezcan la participación equitativa y el aumento de la actividad física en todo el alumnado, haciendo visibles los cambios logrados.

**Palabras clave:** incidencia del diseño, patio escolar, género, actividad física, inclusión

### **Abstract**

This study analyses the influence of the school playground environment on physical activity and student distribution from a gender perspective. Using a descriptive cross-sectional design with mixed methodology, the physical activity levels of 173 primary school students (3rd to 6th grade) were systematically observed at a recently built school in the Pamplona region. The observation, based on the SOPLAY system, was complemented by a semi-structured interview with the school management to incorporate the qualitative dimension.

The results reveal significant differences in the distribution of students by area and in levels of physical activity according to gender. While boys showed greater vigorous activity, girls recorded higher levels of sedentary behaviour. In addition, the areas with the highest occupancy coincided with those with the highest levels of activity and inactivity, respectively.

The predominant activities during recess were mostly sedentary (eating and chatting), although more active games such as Basque pelota, playing tag, climbing, and dancing were also observed. The school management's perception partially coincides with the data observed, highlighting the changes perceived after the renovation of the playground, but also pointing out pending challenges in terms of equity of use and revitalisation of the space.

Finally, the research highlights the need to continue designing and managing school playgrounds from an inclusive and gender-sensitive perspective, promoting contexts that encourage equal participation and increased physical activity among all students.

**Keywords:** impact of design, school playground, gender, physical activity, inclusion

### **Agradecimiento**

Expresamos nuestro agradecimiento a Jaione Apalategi Begiristain por la lectura y revisión de una versión anterior de este texto. Sus observaciones y comentarios han sido de gran ayuda para la mejora de este trabajo.

# 1. Introducción

El patio de recreo constituye un espacio fundamental dentro de la vida escolar, ya que no solo ofrece a los niños y las niñas un tiempo de descanso y esparcimiento, sino que también se convierte en un escenario clave para el desarrollo social, emocional y físico (Schipperijn et al., 2024; Toft Almholt et al., 2022). En este contexto, el diseño y la organización del espacio, así como la organización de las actividades, las dinámicas de juego y las relaciones que se establecen entre niños y niñas adquieren gran relevancia, pues influyen directamente en la manera en que el alumnado participa, se mueve, interactúa y se integra durante los recreos.

Un aspecto central dentro de este contexto es la actividad física al aire libre, que desempeña un papel esencial en la infancia al aportar múltiples beneficios tanto para el desarrollo físico como para la salud mental (Toft Almholt et al., 2022; Adams et al., 2018; Anthamatten et al., 2011). Por un lado, en el plano físico favorece el desarrollo corporal, lo que contribuye al mantenimiento de un peso saludable y ayuda a prevenir la obesidad infantil. Por otro lado, en el plano psicológico y emocional, la actividad física durante el recreo promueve la reducción del estrés mediante la liberación de endorfinas, lo que mejora el estado de ánimo y disminuye la ansiedad. Asimismo, favorece la restauración de la atención, como evidencian diversos estudios que muestran mejoras significativas en la capacidad atencional de los y las escolares que realizan actividad física con asiduidad (Bates et al., 2018; Gapin et al., 2011).

En relación con el desarrollo social y emocional, el patio se configura como un espacio privilegiado que ofrece la oportunidad de jugar e interactuar entre iguales en un contexto más abierto y menos estructurado que el aula. Aquí, los y las estudiantes aprenden a convivir, a identificar y expresar emociones, a establecer normas, gestionar frustraciones y a resolver conflictos, lo que fortalece sus habilidades sociales (Soler-Lanagrán y Castañeda-Vázquez, 2017). Del mismo modo, el juego libre y la interacción durante el recreo pueden facilitar la regulación de estados emocionales, todos ellos aspectos clave para el bienestar socioemocional (Hewes, 2014).

No obstante, los patios también pueden convertirse en espacios de desigualdad, ya sea por problemas de accesibilidad física

o por la reproducción de actitudes y dinámicas que generan segregación, y ello puede favorecer la dominancia de determinadas actividades y grupos en detrimento de otros estudiantes (Barenie et al., 2024; Saragih, 2022; Zapatero et al., 2021; Molinés, 2020; Saldaña, 2018; Boddy et al., 2015; Saint-Maurice et al., 2011; Clark y Paechter, 2007; Powell et al., 2018).

El objetivo principal de este trabajo es comprender cómo los niños y niñas responden a los distintos entornos del patio de recreo e identificar los factores que pueden favorecer u obstaculizar la inclusión y actividad física del alumnado. El estudio tiene en cuenta la perspectiva de género y profundiza en la relevancia de la acción educativa en este espacio.

En él se analiza la distribución de niñas y niños por zona, se identifican las zonas del patio de recreo que cuentan con mayores niveles de actividad física y sedentarismo durante los recreos, se examinan las actividades que predominan durante el recreo y se explora el efecto de la provisión de equipamiento, la supervisión del patio y la realización de actividades organizadas durante los recreos.

Este estudio de caso forma parte de una investigación más amplia, contemplada en el proyecto PJUPNA2024-11699, que tiene como objetivo principal evaluar la incidencia de los patios renovados en la distribución y actividad física del alumnado comparándolos con los patios tradicionales. El estudio se realiza en centros educativos de Pamplona, su comarca y Guipúzcoa. El trabajo que se presenta aquí se ha considerado como un estudio piloto enmarcado en el proyecto arriba mencionado.

## 2. Método y materiales

Esta investigación adopta un enfoque mixto que se expone en los siguientes apartados para comprender mejor el contexto en el que se realiza la investigación, los materiales empleados y el procedimiento de recogida y análisis de la información que se ha utilizado.

## 2.1. Diseño, contexto y procedimiento del estudio

Este estudio de caso, de diseño descriptivo y transversal, se ha realizado en el patio de un centro escolar de carácter público de reciente construcción y con un diseño innovador situado en la comarca de Pamplona.

Se adopta un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas de recogida de información tanto cuantitativas como cualitativas. Por un lado, el patio se dividió en zonas de actividad y se registró la actividad física de niños y niñas por zona durante el recreo, en su contexto natural, sin la intervención de las investigadoras. Con ello se busca describir situaciones naturales reales a través de observaciones sistemáticas, estudiando su frecuencia y distribución. Los métodos cuantitativos sirvieron para realizar una evaluación objetivable de la dinámica puntual del alumnado en el patio, incluyendo la intensidad y frecuencia de la actividad física, el grado de aprovechamiento del espacio, la distribución espacial del alumnado por zonas según el género y la característica de la actividad predominante durante el recreo.

Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con la dirección del centro educativo. A partir de esta entrevista, se compararon los resultados de las observaciones con la percepción de la dirección del centro sobre el entorno de recreo escolar con la finalidad de completar estas observaciones sistemáticas con información relevante sobre opiniones, comportamientos o situaciones.

La entrevista semiestructurada sobre las características y la organización del espacio escolar que se ha realizado al profesional del centro educativo y miembro del equipo directivo se ha estructurado en las siguientes dimensiones:

- a) Uso y dinámica de actividades en el patio.
- b) Objetivos y principales decisiones para la renovación.
- c) Inclusión y equidad en el uso del patio.
- d) Impacto y cambios observados tras la renovación.
- e) Evaluación del cumplimiento o no de los objetivos.
- f) Perspectivas futuras y propuestas de mejora.

La recogida de datos se llevó a cabo en la primavera de 2025. El centro escolar cuenta con estudiantes de Infantil y Primaria, y

fue seleccionado por conveniencia, dado que cuenta con un patio con diseño innovador y mostraron una disposición favorable para participar en el estudio.

## 2.2. Participantes

El centro escolar en el que se ha realizado esta investigación cuenta con 408 estudiantes de educación Primaria e Infantil (curso 2024-2025), de los cuales 265 son estudiantes de Primaria. La observación sistemática se centró en 173 estudiantes de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º curso de Primaria. El alumnado de 1.º y 2.º no fue incluido en el estudio debido a que, en el momento de la recogida de datos, el centro seguía un calendario rotativo semanal para el uso de los espacios disponibles para el recreo. El recreo tiene una duración de 30 minutos tanto en Infantil como en Primaria, aunque con horarios diferenciados entre ambas etapas. El centro escolar dispone de dos áreas para el recreo del alumnado: un polideportivo y un patio. Cada día, solo uno de los tres ciclos de Primaria (primero y segundo curso; tercero y cuarto curso; quinto y sexto curso) puede utilizar el polideportivo (para jugar al fútbol), mientras que los otros dos ciclos utilizan el patio de forma alterna a lo largo de la semana. Adicionalmente, la entrevista se realizó al director del centro, con quien se contactó previamente con el fin de presentarle en detalle el proyecto de investigación del que este estudio forma parte.

Las personas investigadoras han tenido diferentes roles, siendo participantes directas o indirectas. Todas, excepto una alumna de grado que realiza sus prácticas en el centro y a quien se le ha dirigido el trabajo de fin de grado sobre esta misma temática, forman parte del proyecto de investigación aprobado y financiado por la UPNA (PJUPNA202411699). La estudiante ha colaborado en este estudio realizando varias observaciones sistemáticas en el patio.

## 2.3. Aspectos éticos

El estudio se ha llevado a cabo respetando las normas éticas vigentes en materia de protección de datos y de investigación con personas. Para ello, se gestionaron las autorizaciones pertinentes garantizando, en todo momento, el tratamiento adecuado y con-

fidencial de la información recabada. En una primera fase, se contactó con el centro educativo y se solicitó una reunión con el equipo directivo con el fin de presentar el proyecto, exponer sus objetivos y detallar el procedimiento de investigación previsto en el patio escolar. Posteriormente, se obtuvo la autorización formal del centro para iniciar la investigación, proceder a la recogida de datos y realizar la grabación de la entrevista. Además, el estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad Pública de Navarra (UPNA).

## 2.4. Instrumentos de recogida de información

La actividad física del alumnado se registra utilizando una herramienta cuantitativa validada que permite explorar y evaluar el nivel de actividad física de cada niño y niña en el patio en momentos puntuales. De manera complementaria, la entrevista semiestructurada que se realiza a algún miembro del equipo directivo o docente se usa para especificar los factores implícitos en la percepción sobre la realidad actual que se vive en el recreo con respecto al uso del patio escolar según el género.

### Instrumento 1: protocolo de observación

Para llevar a cabo la observación sistemática en los recreos se utiliza el sistema de observación del juego y tiempo libre (denominado en inglés SOPLAY) elaborado por McKenzie et al. (2000). SOPLAY es un instrumento de observación diseñado para medir el nivel de actividad física de niños y niñas durante los periodos de descanso e identificar factores que puedan influenciar la actividad física de los y las estudiantes.

En un estudio desarrollado por McKenzie (2012) se evaluó la validez de SOPLAY y se demostró que era un método fiable para medir la actividad física en niños y niñas. Los códigos de actividad utilizados por SOPLAY se han usado con éxito en varios sistemas de observación anteriores y han sido validados por varias pruebas de monitores de frecuencia cardíaca (McKenzie et al. 2000). De acuerdo con sus creadores, siempre que las medidas de comportamientos persistentes (es decir, la actividad física) sean tomadas con frecuencia y al azar, las técnicas de muestreo temporal momentáneo han demostrado producir muestras de comportamiento válidas para su análisis posterior.

## Proceso de observación en el patio del centro 1

El proceso de observación en el patio del centro educativo 1 se llevó a cabo durante el periodo de primavera, siguiendo los pasos que se describen a continuación:

- Primero se dividió el mapa del patio en las zonas objetivo o de actividad que se iban a observar y se les asignó un número. Para llevar a cabo esta tarea, la investigadora principal visitó el centro en varias ocasiones junto con una estudiante de grado antes de registrar los niveles de actividad física del alumnado. Estas visitas iniciales tuvieron como objetivo que el personal de investigación se familiarizara con el patio de recreo y las zonas-objetivo identificadas, además de estudiar la viabilidad de la herramienta usada y entrenar de forma informal antes de la recogida de información definitiva.
- Se fijó un horario de observación (que comenzaba cinco minutos después de que iniciara el recreo y se alargaba hasta los 20 minutos) para analizar de forma sistemática y periódica a los y las estudiantes con contadores mecánicos y hojas de registro en cada zona. La observación se realizó de izquierda a derecha. Para ello, se puso a cero el contador al inicio del recreo y se contabilizaron los niños y niñas que estaban o entraban en una zona de juego determinada. Se codificó la actividad de cada estudiante (primero las niñas y después los niños) como sedentaria (tumbados, sentados o de pie), ligera (caminar, trepar o mover los brazos) o vigorosa (saltar, brincar o correr). La actividad física de los chicos y chicas se registró por separado. Se anotó también el tipo de actividad física predominante en cada área objetivo utilizando una lista de 11 actividades que se describen en este instrumento.
- En cada recreo se realizó una observación momentánea o escaneo durante cinco días (los lunes) no consecutivos. Se evitaron los días de lluvia o con condiciones climáticas adversas que pudieran afectar a la actividad física al aire libre. Se anotaron también los factores contextuales de cada zona y la información sobre la hora del día, la temperatura, la accesibilidad y facilidad o dificultad de uso del área, la presencia de supervisión por parte del profesorado, la presencia de actividades organizadas por el centro y la disponibilidad de material móvil y equipos de cada espacio.

Con el objetivo de exponer los cambios estructurales y para tener una mayor comprensión al analizar el uso del espacio en función de las necesidades escolares, se han incluido las imágenes que corresponden a las siguientes figuras (de la figura 1 a la figura 6).

**Figura 1.** Imagen satelital del patio del centro escolar (de hace dos años)



Fuente: Google Earth

La figura 1 muestra una vista aérea del patio del centro escolar obtenida mediante la plataforma Google Earth. Esta imagen permite observar la distribución espacial del área recreativa, así como los accesos y zonas de sombra disponibles en ese momento.

**Figura 2.** División de zonas del patio



Nota: cada número indicado con la figura se corresponde con la siguiente disposición. 1, anfiteatro; 2, pasillo; 3, equilibrios 1; 4, zona con paredes interactivas; 5, cubierta 1; 6, cubierta 2; 7, zona de paso; 8, equilibrios 2; 9, cubierta 3; 10, escaleras y huerta

Fuente: Elaboración propia

La figura 2 representa la organización espacial del patio del centro escolar segmentado en distintas zonas funcionales. Esta división permite identificar áreas destinadas al juego, al tránsito, a la interacción pedagógica y al cultivo urbano. La numeración facilita la referencia específica a cada espacio en el análisis posterior, destacando la diversidad de usos y la intención educativa del diseño.

**Figura 3.** Anfiteatro. Zona 1



Fuente: Elaboración propia

La figura 3 presenta la zona 1 del patio escolar, correspondiente al anfiteatro. Este espacio está diseñado como un área de encuentro y expresión donde se desarrollan actividades grupales, representaciones escénicas y dinámicas pedagógicas al aire libre. Su disposición semicircular favorece la interacción entre estudiantes y docentes, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el uso creativo del entorno escolar.

**Figura 4.** Vista de zonas 6 (cubierta 2) y 7 (zona de paso). Al fondo se ven las zonas 3 y 8



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se muestra una perspectiva frontal de la cubierta 2 (zona 6) y el área de paso contigua (zona 7), ambas integradas en el recorrido principal del patio escolar. Estas zonas cumplen funciones de resguardo y conexión entre espacios, facilitando el tránsito fluido entre áreas de juego y aprendizaje. En el fondo de la imagen se distinguen las zonas de equilibrio (3 y 8), que complementan la propuesta motriz del entorno. La disposición favorece la interacción entre zonas activas y de descanso, promoviendo un uso versátil del espacio exterior.

**Figura 5.** Vista de la zona 4, paredes interactivas



Fuente: Elaboración propia

La figura 5 muestra la zona 4 del patio escolar, dedicada a las paredes interactivas. Este espacio está diseñado para fomentar la exploración sensorial, el juego simbólico y la creatividad a través de superficies que permiten la manipulación directa por parte del alumnado. Las paredes incluyen elementos móviles, texturas variadas y recursos visuales que estimulan el aprendizaje autónomo y la interacción lúdica. Su ubicación estratégica dentro del patio favorece el acceso libre y la integración con otras zonas de juego y tránsito.

**Figura 6.** Vista de la zona de equilibrios 2



Fuente: foto obtenida de la página web del centro

La zona equilibrios 2 se muestra en la figura 6, diseñada para fomentar el desarrollo de habilidades motrices, la coordinación y el control corporal en el alumnado. Este espacio incluye estructuras que permiten trepar, balancearse y desplazarse con distintos niveles de dificultad, adaptadas a diversas edades. Su disposición invita al juego activo y al reto físico, promoviendo la autonomía y la exploración segura dentro del entorno escolar.

### **Factores contextuales registrados durante la observación en el patio**

El instrumento SOPLAY permite registrar cinco factores contextuales: accesibilidad, utilizable, supervisado, organizado y equipado. Se registró el número de veces que las variables contextuales estaban presentes durante cada observación y se sumaron estos valores para cada zona. Se dio una puntuación de «1» cuando un factor contextual estaba presente y de «0» cuando estaba ausente. «Accesibilidad» puntuaba cuando la zona estaba abierta para su uso y «Utilizable», cuando las condiciones meteorológicas o el estado de la zona no impedían la actividad física. «Su-

pervisado», cuando estaba presente un/a adulto/a que se encarga de vigilar la zona. «Organizado» puntuaba si había una persona adulta promoviendo alguna actividad organizada y «Equipado» puntuaba si había equipamiento móvil (pelotas, cuerdas, etc.) en esa zona.

### **Fiabilidad de la observación**

Para asegurar la fiabilidad de las observaciones obtenidas en este estudio empírico con SOPLAY y la concordancia entre las observadoras, se tomaron las siguientes medidas:

- Dos de las personas que realizaron las observaciones con la herramienta SOPLAY fueron entrenadas y capacitadas por la IP (investigadora principal del proyecto) siguiendo las recomendaciones del instrumento. El entrenamiento consistió en familiarizarse con los criterios de codificación y la técnica de escaneo (de izquierda a derecha) y en practicar con varios vídeos proporcionados por los creadores de SOPLAY (véase, <https://thomckenzie.com/usefultools/observation/>).
- Las investigadoras contrastaron sus observaciones hasta alcanzar un 80% de acierto al menos en tres observaciones seguidas. Antes de recoger datos definitivos sobre el patio, se acudió al centro para poner en práctica las habilidades con SOPLAY, tal y como está recomendado por los creadores de la herramienta.
- Para garantizar la fiabilidad entre observadores, algunos días la IP estuvo acompañada por otra persona que había llevado a cabo el entrenamiento. Ambas realizaron observaciones simultáneas de cada zona de juego desde el mismo punto y compararon sus resultados después hasta que no hubo diferencias significativas entre las observaciones. Esta medida se aplicó durante tres días de los cinco observados. La recomendación es que se aplique al menos en el 20% del total de las observaciones (McKenzie et al., 2000).

### **Instrumento 2: entrevista semiestructurada**

Por otro lado, mediante el empleo de técnicas cualitativas a través de entrevistas semiestructuradas, se recogió información sobre la percepción del equipo directivo del centro acerca de los espacios de recreo. Posteriormente, se contrastaron los resulta-

dos obtenidos (registros de observación y entrevistas) para tener un mayor conocimiento de la actividad que se vive en las distintas áreas del patio.

La información recopilada mediante la entrevista, registrada oralmente, se estructuró en las siguientes dimensiones apriorísticas: organización y características generales del patio del centro escolar (si está renovado, año de la reforma), actividades en el patio, objetivos de la renovación del patio, actividades para la inclusión y distribución por género del alumnado, cambios observados desde la renovación del patio (distribución del alumnado por zonas, tipos de actividad y juego, aprovechamiento y uso de los espacios), cumplimiento de los objetivos prefijados, grado de satisfacción y posibles mejoras, acciones de futuro.

Para el diseño de esta entrevista se formularon 21 preguntas abiertas, permitiendo la exploración en profundidad de la percepción sobre la temática de profesionales que conocen el contexto.

## 2.5. Análisis de datos

El análisis de la información se ha realizado de forma independiente, separando la recopilación de las observaciones, por un lado, y las dimensiones de la entrevista, por otro, contrastando la información en los resultados con base en los objetivos planteados en el estudio y los fundamentos de otros estudios sobre esta temática.

De esta forma, los datos cuantitativos se procesaron mediante hojas de cálculo de Microsoft Excel, lo que permitió generar recuentos del número de episodios de actividad física según su intensidad (sedentaria, ligera y vigorosa) y calcular las proporciones correspondientes por nivel de actividad, desagregadas por género y por zona del patio. Estos datos se analizaron de forma descriptiva presentando las medias y porcentajes correspondientes para cada categoría, así como la desviación estándar de los niños y las niñas presentes en cada zona.

En cuanto a la información recogida mediante la entrevista, se analizó su contenido de forma categorial realizando una descripción e interpretación en función de las dimensiones expuestas en el apartado 2.1. de este trabajo, como se explica en los resultados.

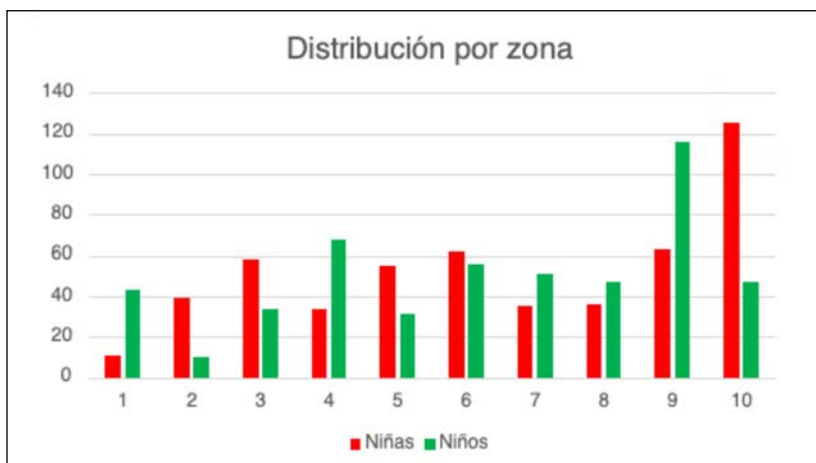
### 3. Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados sobre el uso de los espacios y distribución del alumnado por zonas. Después, los niveles medios de actividad física por zona, los porcentajes de los niveles de actividad por zona y las actividades predominantes durante el recreo. Posteriormente, se presenta el análisis de la información recabada mediante la entrevista a la dirección del centro.

#### 3.1. Distribución del alumnado por zonas (uso de los espacios)

En la figura 7 se muestra que la zona con mayor concentración de niñas es la zona escaleras y huerta, mientras que la zona menos frecuentada por estas es el anfiteatro. En el caso de los niños, la zona preferida por la mayoría es la cubierta 3 y la zona menos frecuentada la zona 2, denominada pasillo. En general, las zonas menos frecuentadas son la 1 y la 2 y las más frecuentadas la 9 y la 10. Llama la atención que, en estas zonas, la ocupación de niños y niñas presenta un patrón inverso.

**Figura 7.** Distribución del alumnado por zonas (datos de los 100 escaneos agregados)



Fuente: Elaboración propia

Las zonas con mayor concentración de niñas son las de escaleras y huerta (esta primera destaca frente a las demás), la cubierta 1

y la cubierta 2. Tal y como puede verse en la tabla 1, se observa una mayor variabilidad en la frecuencia de presencia femenina especialmente en las escaleras y huerta, la zona equilibrios y la cubierta 3. En el caso de los niños, las zonas más concurridas son la cubierta 3 (esta primera destaca frente a las demás) y la zona con paredes interactivas. Las mayores variaciones en su presencia se dan en las paredes interactivas, la zona equilibrios 2 y la cubierta 3.

**Tabla 1.** Número medio y desviación estándar de niñas y niños presentes en cada zona (datos de cinco días combinados)

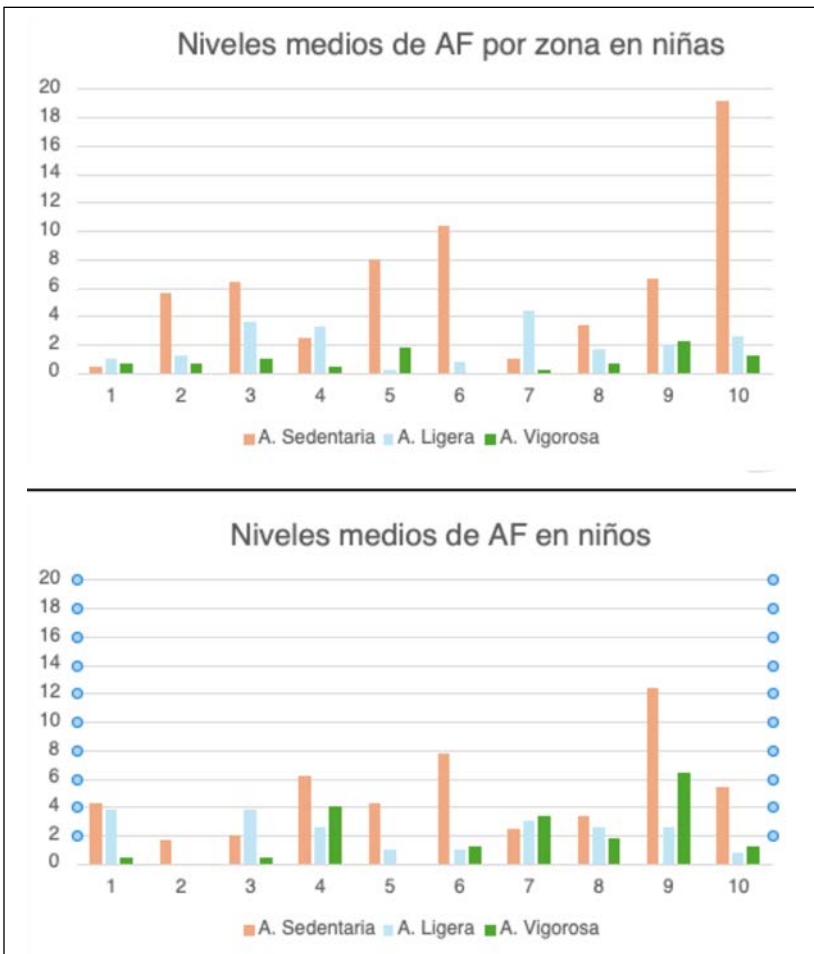
	Media±DE	
	Niñas	Niños
Anfiteatro	2.2±2.1	8.6±3.5
Pasillo	7.8±2.7	2±1.8
Equilibrios 1	11.6±5.7	6.8±4.2
Paredes interactivas	6.8±3	13.6±7.3
Cubierta 1	11±3.8	6.2±4.0
Cubierta 2	12.4±4.3	11.2±2.2
Zona de paso	7±1.4	10.2±5.0
Equilibrios 2	7.2±2.8	9.4±7.0
Cubierta 3	12.6±5.8	23.2±7.6
Escalera y huerta	25±7.3	9.4±5.2

### 3.2. Niveles de actividad por zona

Los resultados del análisis de las observaciones muestran que las zonas con mayor ocupación de niños y niñas son también las que mayores niveles de actividad sedentaria acumulan. Sin embargo, la zona 9 (cubierta 3) es también la zona en donde se han registrado mayores niveles de actividad vigorosa en niños. En la figura 8, el primer gráfico presenta los niveles medios de actividad física sedentaria (SED), ligera (AFL) y vigorosa (AFV) de niñas por zona, y el segundo gráfico muestra estos niveles en niños según zona. Los datos indican que la actividad sedentaria es la actividad predominante tanto en niñas como en niños, con va-

lores más altos en niñas. En cuanto a las zonas, en niñas se registra mayor SED en la zona huerta y escaleras y en la cubierta 1 y 2, mientras que en niños la SED se concentra en las zonas cubierta 3 y cubierta 2. No obstante, tanto en niñas como en niños, la zona cubierta 3 presenta los valores más altos de AFV. Por último, en lo que se refiera a la AFL, en niñas la mayor actividad se registra en la zona 7 (de paso) y en niños en las zonas 1 y 3 (anfiteatro y pasillo) con valores similares.

**Figura 8.** Niveles medios de actividad física sedentaria, ligera y vigorosa por zona en niñas y niños



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes por zona. Estos porcentajes muestran la ocupación de niñas y niños relacionada con los diferentes niveles de actividad física. Así, en la zona 2 se observa que ha estado mayormente ocupada por niñas y que la actividad sedentaria es predominante para ambos sexos.

**Tabla 2.** Porcentaje (%) de los niveles de actividad por zona, calculado en función del número total de episodios SED, AFL y AFV observados en cada una de las zonas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niñas SED	3,8	62,2	37,2	12,8	52,6	49,1	6,9	25,4	20,5	63,2
Niñas AFL	9,6	0,1	20,9	17,0	1,3	3,8	30,6	11,9	6,2	8,6
Niñas AFV	5,8	6,7	5,8	2,1	11,8	0,0	1,4	4,5	6,8	3,9
Niños SED	40,4	17,8	11,6	33,0	27,6	36,8	16,7	25,4	38,5	17,8
Niños AFL	36,5	0	22,1	13,8	6,6	4,7	20,8	19,4	8,1	2,6
Niños AFV	3,8	0	2,3	21,3	0,0	5,7	23,6	13,4	19,9	3,9

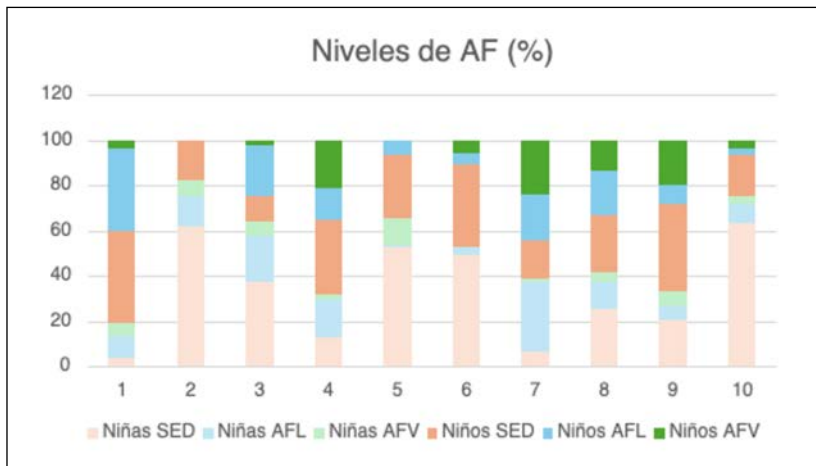
Nota: SED = actividad sedentaria; AFL = actividad ligera; AFV = actividad vigorosa

En niñas, los porcentajes más altos de SED se observan en las zonas 2 (62,2%), 10 (63,2%) y 5 (52,6%). Esto indica que en varias zonas la inactividad es predominante. Con respecto a la AFL, resalta la zona 7 con un 30,6%, seguida por la 3 (20,9%) y la 4 (17,0%). Estos resultados sugieren que en estas zonas hay más movimiento, aunque todavía de baja intensidad. Por último, los valores de AFV son en general bajos en niñas, destacando la zona 5 (11,8%) como la de mayor AFV. En la zona 6 no se registró actividad vigorosa. En niños, la SED destaca en la zona 1 (40,4%), 4 (33,0%), 6 (36,8%) y 9 (38,5%). Aunque los valores son altos, en comparación con las niñas la distribución es menos concentrada en el sedentarismo. Por otro lado, la zona 1 presenta el mayor valor (36,5%) de AFL, seguida por la 3 (22,1%) y la 7 (20,8%). Se evidencia cierta compensación con la actividad ligera frente al sedentarismo. Finalmente, se observan picos importantes de AFV en las zonas 4 (21,3%), 7 (23,6%) y 9 (19,9%). Esto contrasta con las niñas, ya que los niños muestran una proporción más elevada de actividad intensa en varias zonas. En resumen, las niñas tienden a concentrarse en la activi-

dad sedentaria, aunque las zonas 7 y 5 registran más AFL y AFV. Los niños realizan más actividad vigorosa, pero también muestran altos niveles de sedentarismo en varias zonas.

La siguiente gráfica representa de forma visual los resultados de la tabla de porcentajes (tabla 2), donde se observa con claridad el predominio de los tonos anaranjados.

**Figura 9.** Porcentaje de los niveles de AF por zona



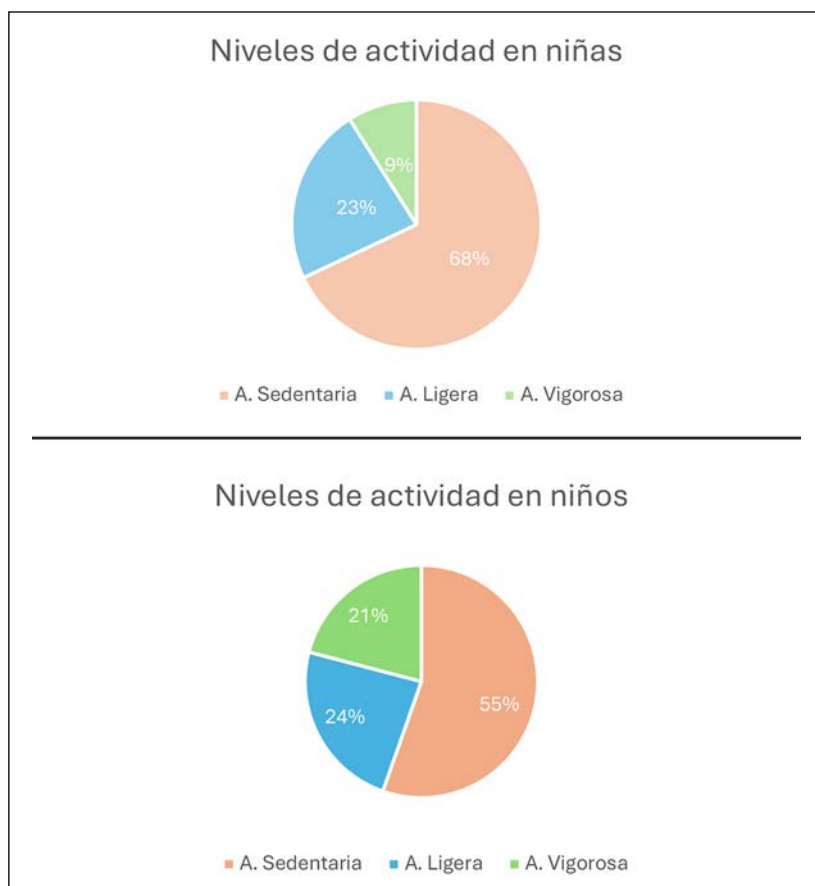
Nota: SED = actividad sedentaria; AFL = actividad ligera; AFV = actividad vigorosa  
Fuente: Elaboración propia

Tal y como señalan los resultados de la última gráfica, en términos globales, los niños muestran mayor actividad vigorosa (18,8%, frente a 7,6% en las niñas), mientras que las niñas muestran un mayor porcentaje de actividad sedentaria (60,6%, frente a 49,6%). En cambio, los niveles medios de actividad intermedia son prácticamente iguales (20,6% en niñas y 21,2% en niños).

**Tabla 3.** Medias globales y porcentajes de actividad SED/L/V en niñas y niños

Nivel de actividad	Niñas			Niños		
	SED	L	V	SED	L	V
Medias	63,4	20,6	8,6	49,6	21,2	18,8
Porcentajes	68 %	22 %	9 %	55 %	24 %	21 %

**Figura 10.** Porcentajes de actividad SED/L/V en niñas y niños



Fuente: Elaboración propia

Si se analizan los niveles totales, en ambos sexos predomina el sedentarismo, aunque con mayor incidencia en las niñas. La suma de episodios de actividad intermedia resulta prácticamente equivalente (106 en niños y 103 en niñas), mientras que en la actividad vigorosa la diferencia es clara: 94 episodios en niños frente a 43 en niñas.

En resumen, los datos evidencian un patrón de mayor sedentarismo en las niñas, con valores que en algunas zonas superan el 60%, frente a un máximo cercano al 40% en los niños. Estos, a su vez, destacan por un perfil más activo en la categoría de AFV, alcanzando cifras superiores al 20% en ciertas zonas, mientras

que en las niñas rara vez se superan el 12%. Pese a ello, en ambos grupos se observan diferencias notables según la zona. En relación con la AFL, los porcentajes resultan muy similares entre sexos. Sin embargo, los datos globales en el caso de las niñas muestran que el 68% corresponde a SED y el 9% a AFV, frente al 55% de SED y 21% de AFV en niños. Estos resultados evidencian una clara diferencia en la participación motriz durante el recreo según el género. Mientras los niños se involucran con mayor frecuencia en actividades de alta intensidad, las niñas tienden a permanecer más tiempo en comportamientos sedentarios o de baja exigencia física. Todo ello sugiere que el entorno ejerce una influencia significativa en el tipo de actividad realizada y que podrían ser necesarias intervenciones diferenciadas por sexo y por zona para favorecer un mayor equilibrio en los niveles de actividad y ocupación.

### 3.3. Actividades predominantes durante el recreo

Los resultados muestran que las actividades predominantes durante el recreo son comer, charlar y jugar con una pelota pequeña a pelota vasca (juego preferente en niños). Otras actividades observadas en el patio son el baile, caminar, correr, equilibrios y el pillapilla.

**Tabla 4.** Actividades predominantes durante el recreo

Cód. de actividad SOPLAY	NIÑAS		NIÑOS	
9	Comiendo y hablando	22	Comiendo y hablando	12
9	Comiendo	14	Comiendo	16
8	Pelota vasca	2	Pelota vasca	17
11	Pillapilla	1	Pillapilla	1
0	Caminar	2	Caminar	3
10	Correr	4	Correr	1
1	Baile	5	Zancos	1
6	Equilibrios/trepar	2		

Es importante señalar que la hora del recreo coincide con la hora del almuerzo, por lo que muchos estudiantes inician el recreo comiendo, lo que influye en su nivel de actividad física du-

rante una parte de este. Aunque la observación sistemática comenzaba cinco minutos después del inicio del recreo, algunos/as estudiantes necesitaban más tiempo para finalizar su almuerzo. Eso explicaría la predominancia de esa actividad, junto con la de comer y charlar.

### 3.4. Percepción de la dirección del centro

A partir de la información obtenida en la entrevista, se ha realizado un análisis cualitativo sistemático de la misma, quedando organizada en las dimensiones previamente indicadas en este trabajo y dejando una descripción con la evidencia literal entrecomillada, así como una interpretación analítica para cada dimensión.

#### Dimensión 1. Uso y dinámica de actividades en el patio

La actividad en el patio se estructura mediante materiales compartidos y pequeñas iniciativas dirigidas por una docente con funciones específicas. Existe libertad de juego no reglado, con un equilibrio entre autonomía infantil y cierta regulación del uso de materiales. El patio funciona más como un espacio de socialización libre que como una extensión curricular organizada.

«Lo que hay ahí es unos materiales que se sacan. Tenemos una maestra, que es la encargada de patio... ponen turnos por cursos para sacar ese material al exterior».

«El profesorado está al margen, no hay actividades organizadas. Solamente los viernes sí que desde Skolae, (comisión de coeducación), se pone música para que bailen».

«Cada curso tiene un balón... ese balón no es para echar un partido... tienen que hacer algo un poquito más pausado».

#### Dimensión 2. Objetivos y principales decisiones para la renovación

El diseño original perseguía un objetivo coeducativo, pero el actual equipo directivo matiza que se descuidaron posibilidades deportivas accesibles. Las decisiones recientes se centran en ampliar la accesibilidad y diversificar opciones de juego, con un fuerte componente simbólico e inclusivo.

«Se pensó en eso, en hacer un patio coeducativo, sobre todo».

«Para mí tendría que tener... otra zona más pavimentada y más lisa... en el que se podrían hacer actividades deportivas».

«Lo que vamos a hacer es abajo en el anfiteatro, por ejemplo, XXX podría llegar por la rampa, haciendo igual esa entrada más fácil».

«Se han hecho prácticamente todas las estructuras... unas de madera... el barco pirata, el arenero».

### Dimensión 3. Inclusión y equidad en el uso del patio

La equidad de género se plantea de forma positiva gracias al diseño no centrado en un solo deporte, lo cual reduce los patrones segregadores. Sin embargo, persisten barreras de accesibilidad para alumnado con diversidad funcional, lo que lleva al centro a planificar acciones específicas de adecuación espacial.

«En este patio no hay diferenciación por sexos, no lo veo, o sea, yo veo que todos usan por igual todo».

«Pero... es un patio complicado para moverse, si tienes problemas de movilidad... nuestro siguiente plan... que ese espacio sea totalmente liso».

«Tiene un educador con él, el niño con mayor dificultad a nivel motor que tenemos...».

«Yo veo que este patio... favorece la inclusión... en cuanto a coeducación entre niños y niñas. La inclusión de los motóricos no».

### Dimensión 4. Impacto y cambios observados tras la renovación

El impacto ha sido mayoritariamente positivo en términos de satisfacción del alumnado y variedad de actividades. Sin embargo, las condiciones climáticas y materiales del suelo reducen la funcionalidad y generan malestar para familias y alumnado. La motivación infantil se mantiene viva con nuevas demandas.

«Les han gustado mucho estas estructuras».

«Piden que haya un parque con columpios, un frontón, un rocódromo...».

«Se ha notado que... hay espacios más tranquilos gracias a bancos y mesas».

«Este año ha sido el año más lluvioso... ha habido padres que han dicho que muchos se han tenido que venir con la muda completa por el barro».

**Dimensión 5. Evaluación del cumplimiento o no de los objetivos**  
Los objetivos de fomento de coeducación parecen haberse alcanzado, no así los de inclusión motriz ni de apoyo a la educación física. Existe un equilibrio buscado entre dirección pedagógica y respeto a la autonomía infantil, lo cual matiza el cumplimiento total de la propuesta inicial.

«La gran baza de este patio es... que no hay diferenciación por sexos».

«Se mantiene... que es difícil para alumnado con movilidad reducida».

«A niveles de deporte reglado... tienes que estar en interior».

«Si lo diriges... seguro que conseguirías que todos hicieran lo mismo, pero creemos que tienen que tener 30 minutos de libertad».

**Dimensión 6. Perspectivas futuras y propuestas de mejora**  
Las mejoras se orientan a dos frentes: solucionar problemas estructurales (drenaje, accesos, barro) y desarrollar nuevos espacios coeducativos e inclusivos (estructuras lúdicas accesibles). El centro valora la retroalimentación del alumnado y mantiene la flexibilidad de proyectar futuros ajustes según recursos y necesidades emergentes.

«Queremos hacer... una estructura... en un espacio liso... para que este crío en concreto [se refiere al que tiene problemas de movilidad] y otros críos se puedan meter entre esos troncos».

«Lo primero que se va a hacer es... drenar al final de curso».

«En el anfiteatro... intentar hacer algo que tenga esa parte inclusiva que puedan participar todas y todos ... Intentaremos poner cosas, pero...».

En síntesis, la experiencia del centro 1 muestra que la renovación del patio ha favorecido la equidad de género y la diversificación de usos, consolidándose como un espacio coeducativo que reduce patrones tradicionales de segregación. No obstante, persisten limitaciones significativas en términos de accesibilidad para alumnado con dificultades motrices y en la oferta de actividades deportivas estructuradas, lo que evidencia un cumplimiento parcial de los objetivos planteados. Y si bien las intervenciones recientes han tenido un impacto positivo en la satisfacción de los y las estudiantes y en la ampliación de oportunidades de interacción social, los retos vinculados al estado del suelo, las condiciones climáticas y la necesidad de estructuras inclusivas obligan a avanzar hacia un diseño del patio que combine estrategias de coeducación, accesibilidad universal y equilibrio entre juego libre y actividad física organizada.

## 4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con investigaciones previas que han determinado que las áreas del patio diseñadas para fomentar la actividad física, tales como barras de equilibrio, zonas de escalada o neumáticos, tienden a incentivar comportamientos predominantemente sociales y, curiosamente, proporcionan puntuaciones más bajas en la promoción de la actividad física en comparación con otras zonas del patio (Graham et al., 2021).

Los resultados también reflejan dinámicas de uso del espacio escolar que evidencian una distribución desigual tanto en la ocupación como en la intensidad de la actividad física del alumnado con claras diferencias por género. Estas no son percibidas así por la dirección en la entrevista realizada. En términos generales, se observa que las áreas más concurridas durante el recreo no son necesariamente aquellas que favorecen mayores niveles de actividad física, lo que plantea interrogantes sobre la eficacia del diseño del patio escolar para promover dicha actividad.

Por un lado, se constata una segregación espacial de género, donde las niñas tienden a ocupar zonas como las escaleras y la huerta, mientras que los niños muestran preferencia por la cubierta 3. Este patrón inverso de ocupación podría estar relacionado con las diferencias en el tipo de juego y la apropiación simbólica del espacio, tal como se ha señalado en estudios previos (Castañer y Camerino, 2021; Herrera y Benjumea, 2024). La zona con mayor nivel de actividad vigorosa en niños coincide con su área preferida, lo que sugiere que el tipo de espacio influye significativamente en la intensidad del movimiento. En cuanto a los niveles de actividad física, los datos confirman una mayor participación de los niños en actividades vigorosas (21 %) frente a un porcentaje más elevado de actividad sedentaria en las niñas (68 %). Este patrón, habitual en los patios escolares, pone de manifiesto que las niñas siguen siendo más sedentarias que los niños durante el recreo. Aunque los niveles intermedios son similares, esta diferencia acentúa la necesidad de repensar el patio como espacio coeducativo que fomente la participación activa y equitativa de todos los grupos.

La predominancia de actividades como comer y charlar, especialmente entre las niñas, podría explicarse parcialmente por la coincidencia entre el recreo y la hora del almuerzo. Sin embargo, también podría estar reflejando una limitación en la oferta lúdica o en el acceso a zonas dinámicas que favorezca un uso más pasivo del tiempo de recreo por parte de las niñas. La baja participación femenina en juegos de pelota, tradicionalmente masculinizados, refuerza esta lectura y apunta a una reproducción de estereotipos de género en el uso del espacio y en las dinámicas de juego (Subirats, 2001).

Por otro lado, la entrevista al equipo directivo sugiere una percepción positiva sobre los cambios implementados tras la reforma del patio. No obstante, los resultados muestran que, a pesar del rediseño arquitectónico, persisten patrones de desigualdad en la apropiación y uso del espacio, lo cual indica que la transformación física por sí sola no garantiza una mayor equidad en la actividad lúdica y física del alumnado. Es necesario complementar estas intervenciones con propuestas pedagógicas, combinando acciones dirigidas con actividades libres, que impulsen una participación más inclusiva.

De manera paradójica, y en contra de lo que suele sostener la literatura reciente, las zonas verdes, aunque visualmente más

atractivas y en teoría más inclusivas, dificultan el acceso y la participación de estudiantes con movilidad reducida, especialmente cuando las condiciones meteorológicas son adversas (por ejemplo, con la tierra mojada). Este hallazgo subraya la necesidad de repensar los criterios de accesibilidad e inclusión en los espacios verdes escolares. Una posible opción sería adaptar una senda o camino que cruce la zona verde que facilite la movilidad de aquellos niños y niñas con dificultades motoras. E incluso se podrían añadir barras laterales que sirvan para facilitar la sujeción de los niños y niñas que utilicen muletas o andadores.

En conjunto, los datos refuerzan la necesidad de abordar el recreo escolar no solo como un tiempo de descanso, sino como un espacio de intervención educativa clave para promover hábitos saludables, relaciones más equitativas y aprendizajes significativos sobre el cuerpo, el movimiento y la convivencia. Para avanzar hacia un modelo de patio verdaderamente inclusivo, resulta fundamental integrar perspectivas de género y diversidad en el diseño de los espacios, en la selección de materiales y actividades y en la presencia y el rol del profesorado durante los recreos no tanto como vigilancia, sino como acompañamiento y observación activa que permita identificar y gestionar las necesidades específicas de cada contexto de forma más exhaustiva y basada en evidencias.

## 5. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la importancia de analizar el uso del patio escolar no solo desde una perspectiva arquitectónica, sino también desde una mirada pedagógica, social y de género. La distribución del alumnado por zonas, los niveles desiguales de actividad física según el género y la predominancia de actividades sedentarias en determinados grupos muestran que el espacio escolar, aunque renovado, no garantiza por sí solo prácticas más inclusivas ni una participación equitativa.

Se evidencia que los niños tienden a ocupar las zonas que favorecen una mayor actividad física vigorosa, mientras que las niñas se concentran en espacios más periféricos y pasivos. Esta realidad exige repensar el diseño y la gestión del recreo con el fin de

promover un acceso igualitario a las zonas dinámicas y diversificar la oferta lúdica para incluir intereses variados.

La coincidencia del recreo con la hora del almuerzo, así como la limitada presencia de propuestas organizadas también influyen en los niveles generales de actividad física, lo que sugiere que la intervención educativa debe ir más allá del rediseño del espacio y considerar la estructura temporal, la supervisión y la dinamización del recreo como elementos clave para fomentar una mayor implicación activa del alumnado.

Por último, las percepciones del equipo directivo revelan una valoración positiva del nuevo patio, aunque los datos observacionales indican que persisten dinámicas de uso marcadas por estereotipos de género y desequilibrios en la participación. Por ello, se hace necesario implementar estrategias coeducativas, así como políticas escolares que favorezcan una distribución más justa y participativa del espacio de recreo respetando preferencias y facilitando la posibilidad de experimentar cambios.

## 5.1. Recomendaciones para la práctica educativa

A partir de los resultados y del análisis realizado, se proponen las siguientes recomendaciones para favorecer una gestión del recreo más equitativa, inclusiva y promotora de la actividad física:

1. Revisar el diseño y distribución del espacio para asegurar que todas las zonas sean accesibles y atractivas para todo el alumnado, identificando y adaptando los espacios con baja ocupación o uso desigual.
2. Dinamizar los recreos mediante actividades organizadas y materiales accesibles, evitando la concentración del espacio en torno a juegos excluyentes.
3. Fomentar la coeducación en el uso del espacio a través de estrategias que cuestionen estereotipos de género y promuevan la participación diversa.
4. Implicar al profesorado y al personal de vigilancia en una observación activa que garantice la inclusión y el bienestar durante el recreo.
5. Escuchar la voz del alumnado mediante mecanismos participativos que permitan recoger sus intereses, necesidades y propuestas para el uso del patio.

6. Evaluar periódicamente el uso del recreo mediante herramientas sistemáticas de observación, como apoyo para la toma de decisiones pedagógicas y de organización escolar.

Estas recomendaciones sitúan el recreo como un espacio con valor educativo propio clave en la construcción de escuelas más equitativas, activas y acogedoras.

## Bibliografía

- Adams, J., Veitch, J. y Barnett, L. (2018). Physical activity and fundamental motor skill performance of 5-10 year old children in three different playgrounds. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1896. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091896>
- Anthamatten, P., Brink, L., Lampe, S., Greenwood, E., Kingston, B. y Nigg, C. (2011). An assessment of schoolyard renovation strategies to encourage children's physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 27. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-27>
- Barenie, M. J., Howie, E. K., Weber, K. A., Thakur, D., Murphy, C. M. y Thomsen, M. R. (2024). Where the children play: Gender gaps in recess physical activity by age and playground area. *Preventive Medicine Reports*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2024.102699>
- Bates, C. R., Bohnert, A. M. y Gerstein, D. E. (2018). Green schoolyards in low-income urban neighborhoods: natural spaces for positive youth development outcomes. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00805>
- Boddy, L., Downs, S., Knowles, Z. y Fairclough, S. (2015). Physical activity and play behaviours in children and young people with intellectual disabilities: A cross-sectional observational study. *School Psychology International*, 36(2), 154-171. <https://doi.org/10.1177/0143034314564242>
- Castañer, M. y Camerino, O. (2021). *La Educación Física en la enseñanza primaria. Una propuesta curricular para la reforma*. INDE.
- Clark, S. y Paechter, C. (2007). 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276. <https://doi.org/10.1080/13573320701464085>
- Gapin, J. I., Labban, J. D. y Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The

- evidence. *Preventive Medicine*, 52, S70-S74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.022>
- Graham, M., Wright, M., Azevedo, L. B., Macpherson, T., Jones, D. e Innerd, A. (2021). The school playground environment as a driver of primary school children's physical activity behaviour: A direct observation case study. *Journal of Sports Sciences*, 39(20), 2266-2278. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1928423>
- Herrera, D. F. y Benjumea, M. M. (2024). La sociomotricidad: un agotable potencial formativo de humanidad, en, para y desde escenarios educativos. *Retos*, 58, 912-941.
- Hewes, J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children (Basel)*, 1(3), 280-301. <https://doi.org/10.3390/children1030280>
- McKenzie, T. L. (2012). *System for Observing Play and Leisure Activity in Youth (SOPLAY)*. *Measurement Instrument Database for the Social Science*. Retrieved from <https://allesinbeweging.net/storage/2295/2006-McKenzie---Soplay-protocols-voor-observatie-van-speelge-drag.pdf>
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Leisure-Time Physical Activity in School Environments: An Observational Study Using SOPLAY. *Preventive Medicine*, 30(1), 70-77. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0591>
- Molinés, S. (2020). La observación del sexismo en el patio escolar del CEIP Víctor Oroval y Tomás: Un estudio de casos. *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas*, 5(1), 206-226.
- Powell, E., Woodfield, L. A., Powell, A. J., Nevill, A. M. y Myers, T. D. (2018). Evaluation of a walking-track intervention to increase children's physical activity during primary school break times. *Children*, 5(10). <https://doi.org/10.3390/children5100135>
- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Silva, P., Siahpush, M. y Huberty, J. (2011). Assessing children's physical activity behaviors at recess: A multi-method approach. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 585-599. <https://doi.org/10.1123/pes.23.4.585>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y sociedad*, 11, 185-199.
- Saragih, J. F. B. y Subroto, T. Y. W. (2022). Child-friendly school: female students' strategies for equality in accessibility of school playground. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 22(4), 2047-2057. <https://doi.org/10.1080/13467581.2022.2153061>

- Schipperijn, J., Madsen, C. D., Toftager, M., Johansen, D. N., Lousen, I. Amholt, T. T. y Pawlowski, C. S. (2024). The role of playgrounds in promoting children's health – a scoping review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 21, 72. <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01618-2>
- Soler-Lanagrán, A. y Castañeda-Vázquez, C. (2017). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 187-198.
- Subirats, M. (2001). *Género y educación: la escuela coeducativa*. Morata.
- Toft Amholt, T., Westerskov Dalgas, B., Veitch, J., Ntoumanis, N., Fich Jespersen, J., Schipperijn, J. y Pawlowski, C. (2022). Motivating playgrounds: understanding how school playgrounds support autonomy, competence, and relatedness of tweens. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 17(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2096085>
- Zapatero, J. A. Z., Rico, E. R., Gómez, P. R. y Seco, R. N. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 23, 241-264. <https://doi.org/10.24197/AEFD.0.2021.241-264>

## Sobre las coordinadoras

**Alba Amilburu Martínez** es profesora e investigadora en Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Pública de Navarra. Licenciada y doctora en Filosofía por la EHU, su trayectoria académica se caracteriza por un enfoque multidisciplinar que integra educación y filosofía. Forma parte del grupo de investigación «Educación y Salud», donde desarrolla una línea de investigación centrada en analizar la influencia del diseño de los espacios escolares en las dinámicas del alumnado. Ha realizado estancias en centros internacionales y es la IP del proyecto PJUPNA2024-11699, financiado por la UPNA/NUP.

**Maidier Pérez de Villarreal** es profesora e investigadora en la Universidad Pública de Navarra, especializada en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Su trayectoria destaca por el desarrollo de metodologías activas y proyectos de ciencia ciudadana aplicados al entorno escolar. Experta en la formación de futuros docentes, centra su trabajo en el uso de herramientas innovadoras para la observación de la naturaleza y el aprendizaje significativo. Es autora de diversas publicaciones enfocadas en la divulgación y la excelencia pedagógica en ciencias.



# Índice

Introducción . . . . .	9
Bibliografía. . . . .	16
1. Los ejes del cambio. Espacio, juego y educación como experiencias de transformación. . . . .	17
1. Introducción. . . . .	18
2. La educación como transformación. Un breve recorrido histórico-conceptual. . . . .	20
3. El juego como proceso transformador . . . . .	27
4. El espacio como horizonte de posibilidad. . . . .	31
5. Conclusiones . . . . .	35
Bibliografía. . . . .	37
2. ¿Cómo influye positivamente el medioambiente en nuestra salud? Perspectivas filosóficas, psicológicas y evolutivas en contraste . . . . .	41
1. Introducción. . . . .	42
2. ¿Qué es el medioambiente? Una plétora de términos y conceptos . . . . .	47
2.1. Principales características del medioambiente: una aproximación analítica . . . . .	51
3. ¿Por qué necesitamos el medioambiente? La explicación cultural . . . . .	53
3.1. Problemas y méritos de la explicación cultural. . . . .	56
4. ¿Por qué necesitamos el medioambiente? Explicaciones basadas en la evolución: la narrativa dominante . . . . .	58
4.1. Problemas y méritos de las explicaciones evolutivas. . . . .	62

5. Ampliando y complejizando las explicaciones evolutivas: aportes de la síntesis evolutiva extendida y de la teoría de la construcción de nichos. . . . .	64
6. Conclusiones . . . . .	68
Bibliografía. . . . .	69
3. La influencia de la naturaleza en la creatividad infantil . . . . .	79
1. Creatividad con sentido: una propuesta ética, social y ecológica . . . . .	80
2. Creatividad y naturaleza. . . . .	82
2.1. El juego libre. . . . .	82
2.1.1. Juego, creatividad y naturaleza . . . . .	83
2.1.2. El juego en un ambiente natural. La teoría de las «loose parts». . . . .	85
2.2. La motricidad . . . . .	88
2.2.1. La importancia del cuerpo. . . . .	89
2.2.2. Motricidad y creatividad . . . . .	90
2.2.3. Elementos naturales para favorecer la creatividad a través de la motricidad. . . . .	92
Superficies y relieves diversos . . . . .	92
Experimentar el riesgo. . . . .	93
Pensar desde la acción. . . . .	94
2.3. La educación estética. . . . .	95
2.3.1. Naturaleza y creatividad: el arte de maravillarse, sentir y estar presentes. . . . .	96
La admiración: semilla del asombro creativo . . . . .	97
La espiritualidad: una conexión sensible con uno mismo y con el mundo. . . . .	98
La atención plena: presencia, calma y creatividad . . . . .	99
Naturaleza y educación creativa: una pedagogía del asombro . . . . .	99
3. Conclusiones . . . . .	100
Bibliografía. . . . .	104
4. Hacia una ecología del espacio exterior escolar. Entre cambios y paradojas . . . . .	107
1. ¿Para qué cambiar?. . . . .	108
1.1. El sentido cultural del retorno a lo natural . . . . .	110
1.2. Algunas metáforas naturales para naturalar . . . . .	112
1.3. Travesías situadas, proyectos contextuales . . . . .	115

1.4. Olvidemos el patio escolar, cultivemos el jardín . . . . .	116
1.5. Los cuidados estéticos, el jardín cuidado . . . . .	117
1.6. Los tiempos de juego y el insustituible aire libre . . . . .	120
2. Enfoque transdisciplinar del diseño del espacio exterior . . . . .	122
2.1. Un proyecto transdisciplinar y multifactorial . . . . .	123
2.2. Un proyecto de participación y cocreación . . . . .	124
2.3. Un proyecto desde la cultura de la infancia . . . . .	125
2.4. Un proyecto de formación del equipo educativo . . . . .	126
2.5. Un proyecto inclusivo y convivencial . . . . .	128
2.6. Un proyecto en el tiempo, viable y cuidado . . . . .	129
3. Principios ecológicos del diseño del espacio exterior . . . . .	131
3.1. Estructuras paisajísticas . . . . .	132
3.2. Funciones integradas . . . . .	134
3.3. Ambientes y materiales . . . . .	136
3.4. Dotaciones al exterior . . . . .	137
3.5. Equipamientos y mobiliario . . . . .	138
3.6. La vegetación en el centro . . . . .	139
4. Para inconcluir, paradojas con o sin solución . . . . .	141
4.1. La paradoja con la pista deportiva . . . . .	141
4.2. La paradoja entre lo salvaje y lo domesticado . . . . .	142
4.3. La paradoja entre reto, riesgo y peligro . . . . .	143
4.4. La paradoja del tiempo en el patio . . . . .	145
Bibliografía . . . . .	147
5. Decálogo para patios de escuelas rurales. Un estudio exploratorio en la Comunidad Foral de Navarra . . . . .	149
1. Introducción . . . . .	151
2. Objetivo . . . . .	155
3. Material y método . . . . .	155
3.1. Diseño de la investigación . . . . .	156
3.2. Contextualización del estudio . . . . .	156
3.3. Muestreo y participantes . . . . .	157
3.4. Procedimiento e instrumento de recogida de información . . . . .	158
3.5. Análisis de la información . . . . .	159
4. Resultados y discusión . . . . .	161
4.1. Resultados de la dimensión 1, perfil profesional y características del centro . . . . .	161
4.1.1. Perfil profesional . . . . .	161
4.1.2. Características de los centros . . . . .	165

4.2. Resultados de la dimensión 2, formación previa de docentes y percepción del patio inclusivo. . . . .	165
4.2.1. Formación específica en patios inclusivos y naturales . . . . .	166
4.2.2. Percepción de su patio inclusivo o no inclusivo . . . . .	166
4.2.3. Materiales usados en el patio . . . . .	167
4.3. Participación de la comunidad educativa en diseño, mejora o mantenimiento de los patios . . . . .	168
4.4. Zonas diferenciadas que permiten tanto el juego activo como el descanso o la tranquilidad para todo el alumnado . . . . .	169
4.5. Fomento de actividad deportiva en el patio . . . . .	169
4.6. Fomento de la exploración de la naturaleza y el aprendizaje al aire libre . . . . .	170
4.7. Actividades en los patios rurales . . . . .	170
4.8. Respaldo institucional para el impulso de patios inclusivos. . . . .	171
4.9. Patio rural inclusivo y bienestar emocional y rendimiento académico. . . . .	172
4.10. Patio rural inclusivo y práctica educativa sostenible y respetuosa . . . . .	172
4.11. Dimensión 3. Acciones y sugerencias . . . . .	173
4.11.1. Acciones para transformar patios escolares rurales en espacios inclusivos . . . . .	173
4.11.2. Sugerencias de docentes de la escuela rural sobre patios inclusivos . . . . .	175
5. Conclusiones y prospectiva (decálogo) . . . . .	176
Decálogo para la transformación de patios escolares rurales . . . . .	179
Bibliografía. . . . .	180
6. La ciudad como espacio educativo: juego e inclusión como claves para la transformación . . . . .	183
1. Donde surge el aprendizaje: el poder del juego en la infancia . . . . .	184
2. La ciudad como contexto para el aprendizaje . . . . .	186
3. Metodologías activas y el derecho de la infancia a la participación . . . . .	189
4. MECOI: una propuesta lúdica para el (re) descubrimiento y la transformación de la ciudad . . . . .	192

5. Conclusiones . . . . .	197
Bibliografía. . . . .	198
7. Patios de recreo renovados: estudio de caso sobre la actividad física y distribución del alumnado desde una perspectiva de género . . . . .	205
1. Introducción. . . . .	207
2. Método y materiales. . . . .	208
2.1. Diseño, contexto y procedimiento del estudio . . . . .	209
2.2. Participantes . . . . .	210
2.3. Aspectos éticos . . . . .	210
2.4. Instrumentos de recogida de información . . . . .	211
Instrumento 1: protocolo de observación . . . . .	211
Proceso de observación en el patio del centro 1. . . . .	212
Factores contextuales registrados durante la observación en el patio . . . . .	217
Fiabilidad de la observación. . . . .	218
Instrumento 2: entrevista semiestructurada . . . . .	218
2.5. Análisis de datos . . . . .	219
3. Resultados . . . . .	220
3.1. Distribución del alumnado por zonas (uso de los espacios) . . . . .	220
3.2. Niveles de actividad por zona. . . . .	221
3.3. Actividades predominantes durante el recreo . . . . .	226
3.4. Percepción de la dirección del centro . . . . .	227
Dimensión 1. Uso y dinámica de actividades en el patio. . . . .	227
Dimensión 2. Objetivos y principales decisiones para la renovación . . . . .	227
Dimensión 3. Inclusión y equidad en el uso del patio . . . . .	228
Dimensión 4. Impacto y cambios observados tras la renovación . . . . .	228
Dimensión 5. Evaluación del cumplimiento o no de los objetivos. . . . .	229
Dimensión 6. Perspectivas futuras y propuestas de mejora . . . . .	229
4. Discusión . . . . .	230
5. Conclusiones . . . . .	232
5.1. Recomendaciones para la práctica educativa . . . . .	233
Bibliografía. . . . .	234
Sobre las coordinadoras. . . . .	237

## Del patio a la ciudad

Transformar los espacios en entornos inclusivos y de bienestar

Este libro colectivo invita a repensar los espacios urbanos y escolares como escenarios para la transformación educativa, social y ecológica. A través de las reflexiones de distintos especialistas, la obra aborda cómo la comprensión del potencial de estos lugares impulsa procesos de cambio orientados a la convivencia, el bienestar, la inclusión, la coeducación y la innovación pedagógica.

Los capítulos recorren múltiples dimensiones del espacio y el juego, concebidos como catalizadores de experiencias que moldean nuestra manera de aprender y relacionarnos. Desde perspectivas filosóficas, psicológicas y evolutivas, se analiza cómo el medioambiente influye en la salud y el bienestar, así como en la creatividad infantil y el desarrollo integral. La obra también explora el valor de la naturaleza y la ecología en la configuración del entorno escolar, poniendo de relieve sus paradojas y oportunidades para un cambio sostenible.

A partir de estudios empíricos y experiencias locales, se presentan propuestas concretas para transformar los espacios urbanos y los patios escolares, otorgando especial atención a los contextos rurales y a las cuestiones de género. Se pone de relieve cómo la renovación del diseño y la participación de alumnado, familias y profesorado contribuyen a crear entornos más abiertos, diversos y equilibrados. En conjunto, la obra ofrece una mirada inspiradora sobre la posibilidad de construir espacios que promuevan una cultura de respeto, juego, creatividad y bienestar compartido.

