

Intervenciones en patios de colegios. El caso de *La Máquina de Bailar*. Reflexiones sobre la idea de lugar en la infancia

Interventions in school playgrounds. The case of *The Dancing Machine*. Reflections on the idea of place in childhood

Ignacio Grávalos Lacambra

Universidad San Jorge (España)
igravalos@usj.es
<https://orcid.org/0000-0002-6185-9092>

Patrizia Di Monte

Grávalos Di Monte Arquitectos, España
patrizia@gravalosdimonte.com
<https://orcid.org/0000-0001-7654-5224>

Félix A. Rivas González

Atelier de ideas, España
felixrivas@atelierdeideas.com

Citación: Grávalos Lacambra, I., Di Monte, P., A. Rivas González, F. A. (2023). Intervenciones en patios de colegios. El caso de *La Máquina de Bailar*. Reflexiones sobre la idea de lugar en la infancia. [i2] *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*. 2023; 11 (2), 53-72. <https://doi.org/10.14198/i2.24328>

Fecha de recepción: 13/01/2023

Fecha de aceptación: 27/06/2023

Financiación: Este estudio no ha recibido financiación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© 2023 Ignacio Grávalos Lacambra, Patrizia Di Monte y Félix A. Rivas González

Resumen

El artículo indaga en las posibilidades y oportunidades que ofrecen los patios de colegios de los espacios escolares para modificar dinámicas adquiridas en los niños y adolescentes. Se han explorado ciertas dimensiones lúdicas, perceptivas, topológicas y jerárquicas de espacio. Debido a la gran incidencia que tienen todas ellas en la conformación educacional del niño, estos espacios adquieren una relevancia cada vez mayor que impulsan a los centros escolares a repensar su configuración. En este contexto se reflejan los resultados de un estudio de caso referido a la experiencia de *La Máquina de Bailar* (Zaragoza, 2017-2019), un proyecto experimental que llevó a la práctica la posibilidad de establecer nuevas relaciones entre el individuo, el grupo y el espacio en cuatro centros de educación primaria a partir de la introducción de un artefacto musical en el pátio de un colegio y modificando la escena escolar mediante una estrategia de supergráfica. La investigación arroja una visión multidisciplinar que hilvana las cuestiones arquitectónicas, sociológicas y antropológicas a través de una metodología que pretende abordar la problemática de un modo holístico.

Palabras clave: patios colegios; Máquina de Bailar; educación primaria; espacios escolares; supergráfica; niños.

Abstract

The article investigates the possibilities and opportunities offered by school playgrounds in school spaces to modify dynamics acquired in children and adolescents. A theoretical journey has been carried out on certain playful, perceptive, topological and hierarchical dimensions of space. Due to the great incidence that all of them have in the educational conformation of the child, these spaces acquire an increasing relevance that drives schools to rethink their configuration. In this context, the results of a case study referring to the experience of "The Dancing Machine" (Zaragoza, 2017-2019) are reflected, an experimental project that put into practice the possibility of establishing new relationships between the individual, the group and the space in four primary education centers registering and experimenting from the introduction of an musical artifact in a school yard and modifying the school scene through a supergraphic strategy. The research yields a multidisciplinary vision that weaves together architectural, sociological and anthropological issues through a methodology that aims to address the problem in a holistic way.

Keywords: school playgrounds; Dancing Machine; early childhood education; school spaces; supergraphic; children.

Creo en el poder de la imaginación para rehacer el mundo, liberar la verdad que hay en nosotros, alejar la noche, trascender la muerte, encantar las autopistas, congraciarnos con los pájaros y asegurarnos los secretos de los locos (...) Creo en todos los niños.¹ (*Credo*, J. G. Ballard)

1. Introducción

Las intervenciones en los patios de colegios constituyen una oportunidad de indagar sobre las dinámicas sociales que se van conformando en la etapa infantil. Las tipologías escolares, en la mayoría de los casos, todavía responden a planteamientos educativos del pasado. El espacio de recreo se erige como uno de los elementos con mayor potencialidad para conformar nuevas pedagogías en el ámbito infantil dado que es allí donde el niño teje numerosas relaciones y se constituye como ser social. Interesa aquí subrayar los modos en que las dimensiones lúdicas, simbólicas, topológicas y jerárquicas del espacio establecen un particular microcosmos en este contexto escolar.

Esta situación, se presenta extremadamente delicada ya que el modelo educativo debe dar respuesta a una previsión del futuro que cada vez se antoja más voluble. El cambio y la incertidumbre se han ido afianzando como una de las características principales de las últimas décadas. De un modo premonitorio Henry Adams, ya en 1900, había intuido que el mundo del niño ya no sería el mismo que el de sus padres debido a las veloces transformaciones que se estaban produciendo y que determinaban una imprevisibilidad del futuro (Bell, 1976). Los rituales y las seguridades del ayer ya no eran suficientes para apuntalar el presente. Esta dinámica se ha ido agudizando con la irrupción tecnológica y la digitalización, requiriendo otras formas de relacionarse con la realidad. La ruptura con el pasado y el establecimiento de un nuevo paradigma de la incertidumbre exigen replantear propuestas experimentales que vayan dando respuesta a un tiempo en constante mutación. La condición volátil y cambiante del mundo contemporáneo fricciona habitualmente con las imposiciones sociales y culturales que, aferradas a las condiciones del pasado (*habitus*), se muestran incapaces de adaptarse a las fluctuaciones del presente (Bourdieu, 2012). Si esta condición es aplicable a todos los ámbitos de la sociedad, resulta especialmente crítica en el contexto infantil, en el que se adquieren una serie de pautas con las que afrontar un cada vez más incierto porvenir.

En ese contexto y con el objetivo de reflexionar a través de la praxis sobre cuestiones anteriormente introducidas, se ha considerado como caso de estudio *La Máquina de Bailar*,² propuesta experimental realizada en varios colegios públicos de Zaragoza que ha permitido explorar las relaciones espacio-infancia en el ámbito educativo. A pesar de la preocupación teórica en la literatura académica, este tipo de experiencias contenían cierto carácter pionero, debido a que las dinámicas de actividades y juegos habitualmente están fuertemente condicionadas por inercias y hábitos difíciles de modificar y cuya alteración resulta problemática, tanto desde una perspectiva política como burocrática.

Diversos estudios han enfatizado las causas físico-ambientales que provocan una polarización en la ocupación del espacio escolar (Cantó, Ruiz, 2005). Dichos estudios han comprobado las desigualdades en el reparto, la ocupación y el uso producido en las diversas categorías en su relación territorial. Otros autores (Abralde Veleiras, Argudo Iturriaga, 2008) han diseccio-

1 El texto apareció por primera vez en la revista *Science Fiction* en febrero de 1984.

2 Toda la información sobre el programa se puede consultar online en: <http://www.danzatrayectos.com/la-maquina-de-bailar/>

nado la taxonomía de usos preferidos en los patios de recreo escolares, dando una muestra significativa de la rigidez jerárquica de las actividades desarrolladas. En esa misma dirección, y entroncando con la persistencia de la figura del *Homo Ludens*³ (Huizinga, 2012), se han emprendido investigaciones inspiradas en el concepto *peer-culture* o –cultura de iguales– en las que se pone de manifiesto la trascendencia del juego como aprendizaje de formas de interacción social (Rodríguez Navarro, García Monge, 2009, p.59-72;) (Gallego, 2017, p.101-132). En otro sentido, este espacio peculiar ha sido estudiado desde una perspectiva saludable (Méndez-Giménez, 2020). La toma de conciencia sobre la importancia de este espacio educativo ha dado lugar a una variedad de documentos prácticos que han propiciado la reactivación participativa y autoconstruida desde un punto de vista lúdico, así como una renaturalización de este tipo de espacios (Basurama, 2016, 2021).



Fig. 1. Intervención en el CEIP Santo Domingo

El proyecto aquí considerado se desarrolló en diversos centros de educación infantil y de primaria (CEIP) públicos de Zaragoza, inicialmente en el CEIP Santo Domingo (fig. 1) en el año 2017 como experiencia piloto, teniendo su continuidad posterior en los CEIP Fernando el Católico (fig. 2) y Ramiro Solans (fig. 3) en 2018 y en el Florencio Jardiel (fig. 4) en 2019. Promovido por el programa “Danza Comunitaria” del *Festival Trayectos. Danza en paisajes urbanos* de Zaragoza.⁴ En esta ocasión, la actuación se enmarcaba en la iniciativa municipal “Barrios creando, creando barrios”. Para el desarrollo de este programa, el Festival Trayectos, dirigido por la gestora cultural y directora del Festival Trayectos Nati Buil, contó con la colaboración del estudio de arquitectura gravalosdimonte (Ignacio Grávalos + Patrizia Di Monte) para transformación de los espacios escolares y la ideación de *La Máquina de Bailar*, con la danzaterapeuta y coreógrafa Lucía Reula para la dirección de los talleres infantiles y el etnógrafo Félix A. Rivas para la investigación y relatoría. La documentación fotográfica fue realizada por Marta Aschenbecher y el vídeo de resumen del proyecto fue elaborado por Nanuk Audiovisual.

3 El historiador Johan Huizinga publicó en 1938 *Homo Ludens*, un influyente ensayo en el que abordó la trascendencia del juego en la historia de la humanidad y sus consecuencias socioculturales.

4 El festival Trayectos dispone de un gran impacto cultural en la ciudad de Zaragoza a través de las ediciones la danza contemporánea en espacios urbanos que viene desarrollando ininterrumpidamente desde el año 2004.



Fig. 2. Intervención en el CEIP Fdo. el Católico

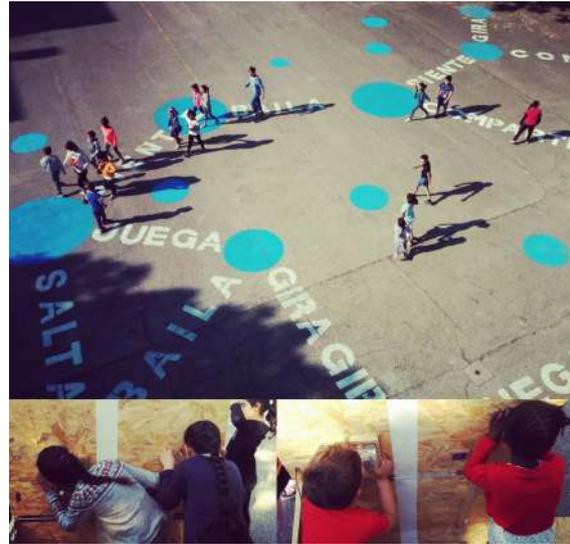


Fig. 3. Intervención en el CEIP Ramiro Solans



Fig. 4. Intervención en el CEIP Florencio Jardiel

2. Espacio y poder

Tanto por su carácter seminal como por su dimensión performativa, el espacio del patio de recreo se establece como un lugar privilegiado en el que se escenifican las relaciones espacio-poder. El proyecto de *La Máquina de Bailar* nace de la constatación de los numerosos factores de desigualdad que albergan los patios de colegios. Habitualmente están sometidos a una rígida jerarquización, en la que el centro del espacio está reservado principalmente al fútbol y, consecuentemente, a un tipo de usuario muy determinado. Por tanto, la centralidad viene asignada según cuestiones de género y de habilidad. El resto del espacio está ocupado por aquellos niños que no responden a estos perfiles prioritarios, distribuidos por los márgenes o resquicios que dejan las actividades mayoritarias. De este modo, el espacio proyectado para una minoría designa implícitamente la conformación de un jugador universal. Este modelo hegemónico arrastra en gran medida al resto de usuarios a adaptar sus deseos, capacidades, cuerpos y gustos a un único patrón uniformador.

Estos desequilibrios han sido abordados teóricamente desde la “interseccionalidad”, una perspectiva analítica y política, procedente de los feminismos negros norteamericanos (Creenshaw, 1991, p.1.241-1.299), que integra otras visiones anteriores en una reciente propuesta que aporta luz, y herramientas prácticas, en torno a la relación entre espacio y poder o discriminación. Se trata de un marco conceptual desde el que abrir oportunidades al pensamiento, la investigación y las acciones en torno a situaciones en las que unos agentes ejercen sobre otros las posibilidades que les otorga su situación en la parte superior de uno de los muchos ejes de desigualdad que pueden observarse en un contexto concreto y entre los que suelen tenerse en cuenta la clase, el género, el origen, etc. A partir de esta constatación, el axioma principal que se defiende desde este marco conceptual es que los citados ejes de poder están relacionados

entre sí y configuran en cada caso formas concretas de discriminación y desigualdad. Es decir, que es siempre en un momento y en un lugar determinado donde se concretan, se encarnan podría decirse, las categorías teóricas de desigualdad.

Posiblemente bebiendo directamente de estas fuentes, ha sido la geógrafa Doreen Massey quien ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo de la vinculación entre este concepto de espacio y la perspectiva interseccional. Para Massey (2005), se ha de considerar el espacio de manera preeminente como entidad política configurada por las relaciones sociales que sitúan a determinados grupos sociales en posiciones diferentes y desiguales. Esta consideración adquiere su prueba más evidente cuando se comprueba que los lugares se experimentan de manera diferente y desigual por parte de distintos grupos sociales, de lo que puede extraerse como conclusión una ocupación jerárquica y desigual del espacio. A partir de esta constatación, y siempre que se considere un espacio en términos de ámbito configurado por las relaciones sociales que se dan en él (Rodó-Zárate, 2021), será necesario tener en cuenta también el carácter interseccional de estas relaciones y, en consecuencia, el lugar acaba revelándose como un elemento constitutivo e intrínseco de las relaciones interseccionales y no como un simple “lugar donde ocurren las relaciones”, tal y como se ha considerado en otras ocasiones.

Además, y por ello, habrá que considerar el espacio como un ente no estático, en permanente construcción y, sobre todo, de carácter social, de todo lo cual surge asimismo la idea del espacio como un ámbito sobre el que resulta posible intervenir para influir en las relaciones sociales intrínsecamente vinculadas a él. Bajo esta perspectiva, los patios de recreo de los edificios de educación infantil y primaria podrían ser observados como una tipología específica de *espacio* en el que se hacen presentes diferentes ejes de desigualdad como el género y la edad entre los más evidentes, pero seguramente también el origen, la diversidad cultural y religiosa, etc.

3. La dimensión lúdica del espacio

El objetivo principal del programa *La Máquina de Bailar* era ensayar diversas actividades alternativas en los patios de centros escolares, entendiendo la danza como herramienta de inclusión, integración y participación. Para ello, se consideraba la introducción de la música y del baile como elemento transformador de las acciones que permitiera experimentar diversas situaciones. En un espacio escolar donde habitualmente se desarrollan acciones rutinarias, ¿qué nuevas dinámicas provocaría la introducción de elementos novedosos?, ¿qué influencia tendría en su ocupación?, ¿qué modificaciones en las jerarquías sociales podría desencadenar?

La introducción de estas nuevas dinámicas ofrecía una herramienta pedagógica a través de una estrategia que permitía establecer opciones alternativas de relación a través de un planteamiento lúdico, en su sentido más amplio. La consolidación del juego como aprendizaje, en numerosas ocasiones se ha circunscrito exclusivamente al ámbito infantil. Sin embargo, cíclicamente se ha reivindicado como elemento fundamental en la estructuración de la vida adulta. No se trata tan solo de establecer unas acciones fácilmente asimilables por los niños, sino de inculcar los múltiples aprendizajes que se desprenden de una actitud lúdica y que resulta trasladable a otras etapas del desarrollo del ser. El espíritu infantil, como ya había sucedido en diversas vanguardias artísticas de principios del siglo XX, desde el dadaísmo al situacionismo, ha sido interpretado como un estado de autenticidad de la condición humana, en una aproximación muy influenciada por el arquetipo del *homo ludens*. Esta vinculación emocional ha contenido históricamente una voluntad reivindicativa como una actitud de rechazo a la opresión cultural y de desafiliación a la sociedad de consumo en lo que Herbert Marcuse denominó *la gran negación* (Roszak, 1976, p.55). Se trataba de una reivindicación que aspiraba a liberarse de un estado represivo que, en términos freudianos, había transformado el principio de placer en principio de realidad.

El juego, a pesar de cierto carácter evasivo respecto a la realidad, se muestra así constituyente de una función social debido a sus paralelismos trasladables a la gestión del espacio y a su consecuente aprendizaje, conquistando un rol que anteriormente solo estaba reservado para el *homo sapiens* y el *homo faber*.⁵ El juego y sus consecuentes interacciones permiten al ser trascender de su propia individualidad y construirse a sí mismo en el marco del *theatrum mundi*. Desde un punto de vista antropológico, el juego forma parte de las necesidades sociales que se muestran opuestas y complementarias a un mismo tiempo, abarcando la necesidad de:

(...) seguridad y la de apertura, la de certidumbre y aventura, la de organización del trabajo y la de juego, las necesidades de previsibilidad y de imprevisto, de unidad y de diferencia, de aislamiento y de encuentro, de cambios y de inversiones, de independencia (cuando no de soledad) y de comunicación, de inmediatez y perspectiva a largo plazo. El ser humano tiene también la necesidad de acumular energías y de gastarlas, e incluso de derrocharlas en el juego. Tiene necesidad de ver, de oír, de tocar, de gustar, y la necesidad de reunir estas percepciones en un *mundo*. (Lefebvre, 1975, p.123)

Tanto la propuesta escenográfica como la atmósfera musical fueron meticulosamente diseñadas para transformar el contexto cotidiano en una ensoñación lúdica. *La Máquina de Bailar* materializaba la llegada de la música a un espacio. Funcionaba como una interfaz musical efímera. Llega, se despliega, se conecta a través de dispositivos móviles, emite música y provoca el desarrollo de la acción. De igual modo se desconecta, se pliega y desaparece. No es tanto la dimensión física como la eclosión de un evento que, a pesar de su inmaterialidad, incrusta su huella en los recuerdos (fig. 5). Esta acción participa de una concepción temporal en la que se privilegian los “eventos” frente a las “cosas” (Rovelli, 2018, p.77). No se trata tanto de definir una situación en función de su permanencia sino a través de los procesos y de las relaciones fugaces que puede desencadenar. Del mismo modo, esta concepción conllevaba una interpretación del sentido temporal a través del “acontecimiento” y de la “situación” como un momento azaroso, aleatorio y único en la vida cotidiana de algunas personas (Delgado, 2006, p.69).



Fig. 5. Máquina de Bailar en CEIP Sto. Domingo

La máquina, más allá de su función musical, se entiende como un objeto transformador del arquetipo escolar. Contiene unos dispositivos formados por espejos que procuran versiones cromáticas caleidoscópicas del patio, una especie de paisajes oníricos que convierten el espacio rutinario en otro muy diferente, volviendo a recuperar el primer espacio topológico del niño frente su variante cartesiana. La realidad, ahora ya desfigurada, se convertía en una sucesión

5 Se considera aquí el concepto de *homo faber* como protagonista de una conciencia de comunidad, capaz de desarrollar una dimensión moral superior a la simplemente instrumental del *animal laborans* (Arendt, 2005, p.171)

de fragmentos y, por tanto, de puntos de vista diversos, introduciendo códigos alternativos al servicio de la posibilidad (fig. 6, 7).



Fig. 6. Visión caleidoscópica a través de *La Máquina de Bailar*.



Fig. 7. Visores caleidoscópicos de *La Máquina de Bailar*.

Bajo una óptica posmoderna, la realidad se mostraba compuesta por fragmentos diversos, una multiplicidad de puntos de vista que cobran sentido en la medida que reivindican su propia diversidad frente al relato único y monolítico. Se proponía un nuevo modo de ver, en el que “la búsqueda de lo indeterminado se convierte en observación de lo múltiple” (Calvino, 2018, p.71). Se introducía así una voluntad de “desfamiliarización” y de “extrañamiento”, de un cierto distanciamiento con la realidad cotidiana, incorporando una subversión visual del paisaje cotidiano (fig. 8).



Fig. 8. Intervención en el CEIP Santo Domingo (Zaragoza)

4. Topologías afectivas

El programa incidía en potenciar una capacidad crítica del niño en la que la modificación del espacio a través del juego establecía una relación implícita con la modificación de la realidad. Este proceso fue implementado secuencialmente para abordar las diferentes fases de la apropiación del espacio. El conjunto del proyecto respondió a la metodología de la Investigación-Acción Participativa de manera integradora respecto a cada una de las metodologías propias de las diversas disciplinas con las que operaron los distintos componentes del equipo de trabajo. Se estableció una secuencia temporal para las diversas acciones. En primer lugar, se plantearon talleres específicos con el alumnado de distintos cursos de educación primaria dirigidos por Lucía Reula. En ellos, se trabajaban diversas formas de movimientos que incluían relaciones cuerpo-espacio. Se desarrollaban a lo largo de 3 sesiones que incluían procesos creativos producidos principalmente a través de los movimientos corporales y de las infinitas posibilidades capaces de generar, facilitando recursos o herramientas de movimiento. En estos talleres se exploraba la capacidad de recorrer circuitos, generados en la misma aula a partir de cintas adhesivas colocadas sobre el suelo que, a través de sus recorridos y cruces, ofrecían nuevos tipos de interacción y, consecuentemente, diversas maneras de conexión entre los diversos agentes escolares. Pretendían establecer una exploración de los contextos habituales, reinterpretar lo cotidiano y redescubrir relaciones cinéticas cuerpo-espacio.

La indagación acerca de la percepción del espacio no resultaba casual, sino que fue diseñada con el fin de modificar algunos de los estados perceptivos adquiridos. El proceso de representación del mundo en la niñez se puede dividir fundamentalmente en tres fases: topológica, proyectiva y euclidiana (Francastel, 1984). La primera de ellas está caracterizada por una serie de percepciones fugaces producidas por las primeras interacciones personales y la adquisición de hábitos. El autor incide en la capacidad inmediata del ser de construir un espacio, afirmando que:

El primer universo del hombre es topológico–deformable, basado en nociones de proximidad y separación, sucesión y entorno, inclusión y continuidad, independientemente de todo esquema formal y de toda escala fija de medida. (Francastel, 1984, p.38)

La segunda fase está caracterizada por una representación espacial en la que se van distinguiendo elementos, pero en la que todavía se carece de un canon de medidas. Es en la tercera fase en la que se adquiere la capacidad de relacionar tamaños y escalas, introduciendo al niño en el espacio euclidiano. Esta división canónica fue cuestionada a partir del advenimiento de la sociedad postmoderna y muy especialmente a partir de la inmersión digital, que subsumió

prematuramente al niño en un mundo imaginario alterando las conexiones con la realidad. Las fronteras entre la ficción y lo real cada vez son más difusas y tienden a desfigurarse inmersas en una secuencia frenética de imágenes. Todo ello ha provocado una crisis relacional con el espacio, desdoblado en realidades paralelas (Amendola, 2000).

Con una voluntad de revisitar estados perceptivos iniciales, los talleres plantearon cierto borrado de las pautas cartesianas, incentivando al alumno a realizar una exploración acusadamente topológica, muy atenta al lugar y al contexto, en la que el simple vagar, a modo de deriva, permitía descubrir otras dimensiones del espacio. El programa planteaba del mismo modo un cambio de escala. Si en un principio los ensayos se producían en el aula, posteriormente tendrían su expresión en el patio. Para ello, el equipo arquitectónico abordó el diseño y la ejecución de *La Máquina de Bailar*, artefacto que debía introducirse en diferentes patios de colegios y ser interactivo. El objeto se diseñó como un baúl que contuviera música y que permitiera transformar el espacio. El trabajo propuesto contenía una doble voluntad. Por una parte, se debía generar una máquina que pudiera introducirse en cualquier centro escolar. El objeto en sí debía poder adecuarse a cualquier circunstancia. Por otra parte, se decidió trabajar en el lugar específico de cada colegio, aportando una propuesta escénica de supergráfica⁶ determinada por el contexto concreto.

La actuación supergráfica privilegiaba el evento frente al objeto. En ese caso, el patio, convertido en un espacio indeterminado, se proponía como un escenario abierto a lo posible. Se decidió modificar la percepción del lugar –la escena lúdica– como estrategia para crear un espacio inédito, casi onírico, que pudiera albergar actividades imprevistas. Para ello se ideó una intervención gráfica que hacía referencia a los circuitos de las tarjetas de sonido, ya que contenía una serie de trayectos y cruces que, una vez conectados, activaban puntos concretos (fig. 9). La metáfora del trayecto permitiría ir recorriendo e hilvanando puntos estratégicos del patio de recreo, modificando los flujos cotidianos y redescubriendo intersticios antes invisibles. Cada recorrido, dibujado en el suelo, contenía una serie de mensajes escritos –“Baila”, “Siente”, “Respira”, “Salta”, etc.–, sugeridos por los mismos niños, que iban a ser activados espontáneamente a través de los ejercicios desarrollados en los talleres previos durante las jornadas específicas de *La Máquina de Bailar*. (fig. 10).



Fig. 9. Inicio de la transformación del patio del CEIP Sto. Domingo

6 La supergráfica se trata de una estrategia de diseño gráfico a gran escala. Muy inspirada en propuestas derivadas del pop y en intervenciones arquitectónicas y urbanas realizadas a finales de los años sesenta por Barbara Stauffacher Solomon, Lance Wyman o Jean Philippe Lenclos.



Fig. 10. Acción en el patio del CEIP Santo Domingo (Zaragoza)

Toda la iconografía propuesta tenía por objetivo reinterpretar los límites, tanto en su sentido topológico como social. El espacio, tanto como factor conformador del ser, otorga identidad. Sin embargo, no se debería entender como una imposición determinista. Con frecuencia es precisamente la ambigüedad de este la que determina su vitalidad y carácter, la que puede procurar diversos aprendizajes. La indeterminación, en este sentido, está estrechamente vinculada a la idea del límite. Es en este contexto donde surge la figura del umbral, determinando una secuencia de transiciones no solo físicas, sino también conceptuales, que transitan entre universos tan dispares como lo público y lo privado, lo social y lo íntimo. Por un lado, los espacios indefinidos exigen una aportación activa del usuario. En el caso de la infancia, resultaba especialmente patente en las propuestas experimentales de Aldo Van Eyck en Ámsterdam, reconvirtiendo solares vacíos producidos por la Segunda Guerra Mundial en lugares de juegos para niños. En esos casos, la separación entre las zonas peatonales y las traficadas no se señalaban de un modo explícito, desencadenando así la toma de conciencia infantil en la búsqueda de la determinación del límite, enseñando a los niños a prever y gestionar las diversas situaciones existentes en el espacio urbano. Dichas propuestas constituían un rechazo al aislamiento y a las barreras espaciales que todavía hoy determinan ese tipo de intervenciones, entendidas como un obstáculo en el aprendizaje urbano. Se provocaba así una serie de transiciones sutiles derivadas de la ambigüedad entre dos situaciones diversas, creando lo que D. E. Winnicott denomina una *conciencia transicional* (Sennett, 2019, p.287).

Por otro lado, e incidiendo en la idea de límite y borde, Sennett plantea la necesidad de discernir entre el sentido de la frontera –límite impermeable– y el del linde –límite poroso–. Muy inspirado en las metáforas provenientes de la ecología natural o de la biología celular, y trasladándolas al ámbito urbano, ha señalado estos últimos como lugares de alta intensidad entre los distintos grupos, en los que la presencia de la diversidad procura una mayor interactividad. Esta situación, como se verá, constituye un factor crucial en cuanto que la propuesta de *La Máquina de Bailar* redefine la distribución jerárquica del lugar, alterando consecuentemente, las relaciones desencadenadas en el mismo. Este conjunto de signos gráficos adquiere un sentido propio por el mero hecho de establecerse en un recinto educativo en el que el propio espacio los designa como elementos estructurantes de la formación perceptiva del alumno. Sin embargo, contiene la ambigüedad de situarse en la frontera exterior de la ritualidad del aula, perteneciendo todavía al concepto de lugar de enseñanza, pero muy alejado, al menos en el imaginario infantil, de la disciplina y metodología docente.

En una primera etapa, la supergráfica funcionaba como soporte para un taller determinado. Posteriormente permanecería como trazas a la espera de ser activadas por otros usos espontáneos. En ese sentido, se ha creado un paisaje abstracto al servicio de la imaginación y la inventiva, que permitirá ser reinterpretado por los niños e inventarse juegos o desarrollar actividades inesperadas en una red de recorridos y cruces. El mismo soporte físico, habiendo debilitado las señales futbolísticas, facilita otras formas de reapropiación del espacio, la reescritura de frases imprevisibles, aquellas pequeñas subversiones a las que hacía referencia De Certeau (2007) y que podrían escenificar diversamente el murmullo de la sociedad. Se trata de concebir el bailar como práctica estética, de transformar el movimiento en una forma simbólica de habitar el mundo modificando el sentido del espacio transitado (Careri, 2006).

La nueva escenografía propuesta procuraba crear vínculos afectivos, anclajes emocionales que pudiesen dotar de identidad a espacios que resultaban lastrados por inercias adquiridas. Se trabajó sobre la incidencia del soporte físico en la construcción o reconstrucción de los recuerdos. En los años 50, Maurice Halbwachs (2011) investigó sobre los mecanismos de formación de la memoria colectiva, señalando al espacio como elemento fundamental para la fijación de recuerdos. Si el ser humano no es capaz de evocar su primera infancia, es debido a la imposibilidad de ligar los recuerdos a ningún soporte físico. Pero no se trataba únicamente de una cuestión topológica, sino que se consideraba que un lugar determinado debía, adicionalmente, estar imbricado en un contexto colectivo. Para ello, resultaba necesaria la reconversión del individuo en ser social y desencadenar así una trama urdida por interacciones interpersonales y espaciales. El autor incidía en la importancia de un pensamiento en común con los otros y en los procesos de entrelazamiento de las percepciones personales con las diversas declinaciones del pensamiento colectivo.

Conviene subrayar la trascendencia que tiene el establecimiento de los lazos afectivos ligados a un lugar que se establece en los años formativos de la niñez y la adolescencia. El espacio, tal y como propone el antropólogo Edward Hall (1972), actúa en el niño como un selector involuntario de información. A través de las percepciones espaciales se forma un sustrato de todo aquello que va a recordarse o eliminarse, en su caso, de la memoria. Esta cuestión es profundamente cultural y está muy condicionada por los hábitos afianzados en la infancia y que están íntimamente relacionados con las vivencias espaciales de la niñez.

Las intervenciones fueron diversas en cada espacio escolar. En todos ellos se utilizaron estrategias de supergráfica debido a su rapidez de ejecución, a su condición económica y a su alto impacto perceptivo. Las propuestas gráficas contenían varias intenciones. La primera era superponer nuevos códigos visuales a los existentes. A través de una señalética abstracta se desfiguraban parcialmente las líneas existentes que delimitaban los campos de fútbol. Estas acciones no iban a impedir seguir jugando al fútbol, pero permitirían establecer otros tipos de actividades y juegos alternativos. Por otra parte, se entendía el soporte –la losa de hormigón– como una hoja en blanco en la que poder reescribir historias. Con una voluntad metafórica, se pintaron palabras consensuadas con los niños en los talleres previos con pintura fotoluminiscente de modo que, habiendo almacenado energía lumínica durante el día, resplandecían por la noche mostrando mensajes que por el día se habían mostrado inadvertidos. El espacio escolar adquiriría así una dimensión mágica y onírica introduciendo elementos líricos en su rugosidad cotidiana (fig. 11).



Fig. 11. CEIP Santo Domingo (Zaragoza)

5. El patio de colegio. Realidad y deseo

Aprovechando las posibilidades que ofrece la etnografía como técnica antropológica volcada en la descripción de procesos culturales y sociales, se planteó un doble trabajo etnográfico que consistió en primer lugar en una investigación acotada a la primera experiencia piloto de *La Máquina de Bailar* en el CEIP Santo Domingo, mientras que de manera paralela se fue elaborando una relatoría del propio proceso, esta vez abarcando las 4 escuelas sobre las que se intervino y produciendo una serie de textos y relatos que fueron conformando el blog ya citado de la experiencia.

La investigación incluyó una observación no participante del patio de recreo, un taller participativo de diagnóstico con alumnado, una entrevista grupal a profesorado del centro, una observación participante de la llegada de *La Máquina de Bailar* al recreo, y un posterior contraste con la situación inicial a través de una nueva observación no participante del patio.

Para tomar registro de la sucesión y distribución de usos en su patio, durante los 20 minutos de duración de uno de sus recreos se colocó una cámara de vídeo en una terraza del CEIP Santo Domingo. De la grabación resultante se extrajeron una serie de imágenes fijas cada cierto intervalo de tiempo (2 minutos) y, con cada una de ellas, se elaboró un diagrama en el que se identificaba mediante iconos las personas que quedaban a la vista en función de su género atribuido, edad aproximada y la actividad que estaban realizando en ese momento preciso. La lectura final de los resultados de esta observación puntual parecía confirmar a grandes rasgos los resultados obtenidos en estudios más sistemáticos como los reseñados anteriormente.

La mayor parte de la zona descubierta del patio estaba ocupada de manera preferente por niños varones de los que una buena parte jugaban al fútbol divididos en dos grupos por edades: los mayores en la portería a la sombra y los pequeños en la contraria. Las niñas mayores y el alumnado de menor edad solían ocupar una superficie menor y una localización periférica

respecto a la cancha de fútbol, especialmente bajo el porche del lado sur, aunque también podían estar de manera puntual en la cancha de fútbol o atravesarla momentáneamente. La actividad más común en el conjunto del alumnado era la de descansar, hablar o pasear despacio. Por detrás de estas acciones se situaba el número de niños que practicaban el fútbol y los juegos de correr o perseguirse, y apenas se registraron otros juegos puntuales.

Pocos días después, y con el objetivo de realizar una aproximación a un diagnóstico del patio de recreo por parte de sus propios usuarios, es decir, los niños del propio colegio, se llevó a cabo una dinámica participativa-lúdica en el porche del patio de recreo en la que intervinieron los 18 alumnos (la mitad chicas y la otra mitad chicos) del curso de 4^º de Primaria. Sus principales resultados fueron los siguientes:

- Desde el alumnado se tenía interiorizada la actividad de jugar como propia del patio (seguramente en contraposición con la de estudio en las aulas) así como que el juego omnipresente en el tiempo del recreo era el de la pelota.
- Entre las actividades preferidas en el tiempo de recreo una de las más numerosas era el fútbol, y jugar en general, pero de manera puntual se tenían presentes otras como jugar con los pequeños, la comba, las carreras, jugar a polis y cacos, pintar, comer y hablar con amigos. Entre las actividades menos valoradas sobresalieron las peleas, seguidas de las discusiones y los insultos, y solo de manera puntual se nombró la basura, el fútbol, la comba o las carreras.
- En cuanto a las emociones que el alumnado vinculaba con el patio de recreo, conformaban una muestra ambivalente y repartida entre sentimientos positivos (amor, alegría, felicidad) y otros de connotación menos agradable como tristeza, furia, enfado, decepción, cólera, ira y enojo.

Complementariamente, una mañana, al finalizar las clases, se realizó una entrevista a tres maestras y un maestro del colegio para recoger la visión del espacio del recreo que se tenía desde la perspectiva de uno de sus agentes principales, el profesorado. En este caso, la primera reflexión compartida se refirió a las condiciones de este patio de recreo en concreto como espacio material, resaltando su reducido tamaño y la ausencia de elementos que atenuasen las altas temperaturas cuando hacía mucho sol o el frío en invierno. Se habló de que el patio era un espacio mucho menos dirigido y normativizado que las aulas. A pesar de ello, lo habitual era que se contase con la presencia de tres adultos en el recreo, quienes se ocupaban de manera informal de atender a los diferentes grupos que solían formarse.

En referencia al análisis de las relaciones que solían establecerse entre los alumnos durante el recreo, el profesorado señaló varias cuestiones de interés. Una de ellas era que la acusada diferencia de edad conllevaba que los pequeños debían tener cuidado de no verse dañados por las actividades de los mayores (como jugar con la pelota o correr) así como que las niñas mayores preferiesen pasar el rato hablando y en lugares de cierta intimidad como los baños, sobre todo en invierno. Se señaló también la presencia de discusiones y conflictos, más frecuentes en la segunda mitad de cada recreo y, en algún caso, se identificaba el fútbol como aquella actividad que generaba mayor número de problemas de convivencia.

La falta de autonomía del alumnado para gestionarse sus propios juegos al margen del fútbol y el peligro de sobrecargar al profesorado con demasiadas tareas confluyó en un pequeño debate sobre la función que debía de cumplir el patio de recreo. Se habló de que tenía que ser un momento tranquilo de descanso y expansión en el que el alumnado jugase, desconectase de las clases y disfrutara de la compañía de sus iguales.

6. Relatoría de la irrupción de *La Máquina de Bailar*. Alteraciones de la vida cotidiana

Un día de hacia mitad del mes de junio, a las 10:30 de la mañana y en el patio de recreo del CEIP Santo Domingo, reinaba una agitación inusual. Los alumnos de infantil daban vueltas alrededor de un artilugio de madera con rayas blancas situado en un ángulo del patio. Era *La Máquina de Bailar*. Otras líneas gruesas surcaban desde la tarde anterior el suelo del patio (fig. 12).



Fig. 12. CEIP Santo Domingo (Zaragoza)

La música comenzó a surgir de la Máquina y algunos niños bailaban o seguían las líneas pintadas en el suelo. Otros se asomaban por los óculos de colores, por delante y por detrás, y aguardaban pacientes a que les llegase el turno para poder hacerlo. Junto al artefacto había siempre alguna persona adulta atenta a que nadie se hiciera daño. Un grupo de niñas se colocaron delante de la Máquina, hacia donde enfocaban sus visores, y comenzaron a bailar, a mostrarse bailando (fig. 13). Varios niños atravesaban corriendo toda la cancha haciendo carreras. Unos pocos bailaban en un lateral del patio dando vueltas en el suelo al estilo *break dance*.



Fig. 13. CEIP Santo Domingo (Zaragoza)

Hacía mucho sol y los adultos buscaban los laterales con sombra. Hablaban en corro. A las 11:00 se retiraron todos los niños de infantil pero la Máquina continuó sonando mientras iba entrando al patio todo el alumnado de primaria. Muchos se fueron arremolinando en torno a ella. Otros se dedicaban a darle patadas a una pelota, los más pequeños frente a la portería bañada por el sol, los más mayores junto a la que cuenta con un poco de sombra. Unas niñas emprendieron a caminar siguiendo las líneas del suelo. Después lo hicieron algunos niños. Una maestra avanzó por las líneas con los brazos en alto y le fueron siguiendo algunas niñas mayores (fig. 14). En torno a la Máquina se agolpaban numerosos niños, más bien pequeños, y alguno se ponía de pie sobre el banco que forma parte del dispositivo. Los visores de colores no dejaban de tener espectadores que pegaban a ellos su mirada. Alguno de estos óculos perdió su celofán de color y se convirtió en un pequeño túnel con el que jugar pasando la mano a través de él.

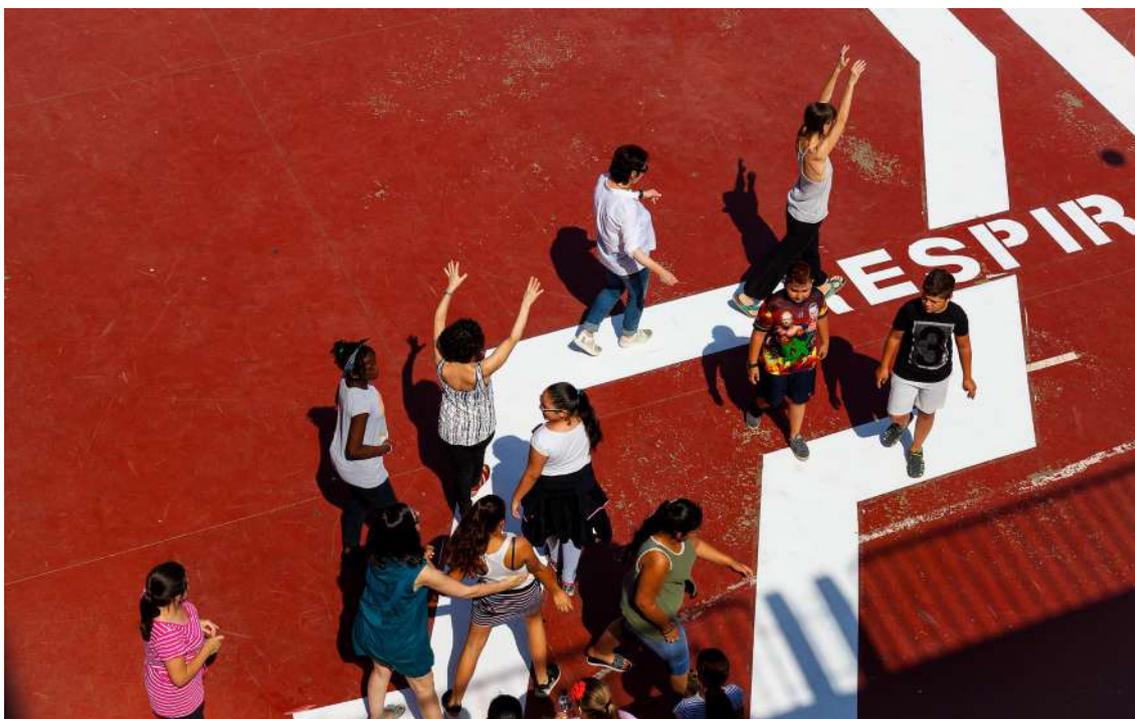


Fig. 14. Activación del CEIP Santo Domingo (Zaragoza)

La música atravesaba el espacio del patio mezclándose con el sonido de las conversaciones, los gritos y el estruendo de los balonazos contra la pared. Hacia las 11:15 niños y niñas pequeñas continuaban recorriendo las líneas pintadas en el patio, saltando y corriendo. Dos niñas jugaban a la comba. La mayor parte de la cancha volvía a estar ocupada por niños que jugaban al fútbol y por algunos pequeños que surcaban la pista corriendo rápidamente. Al ritmo de una canción de Shakira varias niñas y alguna adulta cantaban y daban palmas. Iba a terminar la sesión de *La Máquina de Bailar* en el patio y nadie había visto bailar a un hombre adulto.

Cinco minutos antes del fin del recreo, una caja de plástico atravesó el espacio volando. Tenía que ver con un conflicto entre dos niños y consiguió que se deshiciese el cortejo de niñas que seguían a una adulta por el laberinto de las líneas pintadas en el suelo. A las 11:30 sonó el timbre y cinco minutos después no quedaba un solo alumno en el patio. Nati Buil, la coordinadora del proyecto expresó en voz alta sus pensamientos: ¿alguno de los niños recordará “un día en mi colegio pasó que...”? ¿Esta vivencia permanecerá como recuerdo significativo en alguno de los chavales?

7. Resultados

Cuando despertó, *La Máquina de Bailar* ya no estaba allí. Eso se podría haber escrito sobre el CEIP Santo Domingo la mañana siguiente a la breve estancia del artefacto de Trayectos en su patio de recreo. A pesar de su ausencia, el patio se veía muy diferente con todas esas líneas surcando su suelo. ¿Habría dejado algún rastro más en las actividades y la distribución por el espacio del propio alumnado? Para intentar responder esta pregunta en su vertiente cuantitativa y en el corto plazo, se realizó una nueva observación del recreo al igual que se había hecho días antes de la llegada de la Máquina. De esta manera, contrastando la información de ambas observaciones podría extraerse, tal vez, alguna conclusión.

En este caso, el análisis trató de delimitar aquellas zonas del patio en las que de manera preferente se realizaba una de las dos actividades que se habían identificado anteriormente como principales en el patio: descansar y jugar al fútbol. Para ello, se contabilizó el número de niños y niñas que, cada dos minutos, estaban en las diferentes zonas del patio y se calculó a través de este recuento el porcentaje de presencia de cada una de estas dos actividades en cada zona. A través de estos porcentajes se obtuvo un mapa de actividades del patio de recreo (fig. 15). A este mapa se le sumó un mapa de género en el que se señalaba en cada zona la proporción de niños o niñas presente en esas visiones estáticas realizadas cada dos minutos de la grabación.

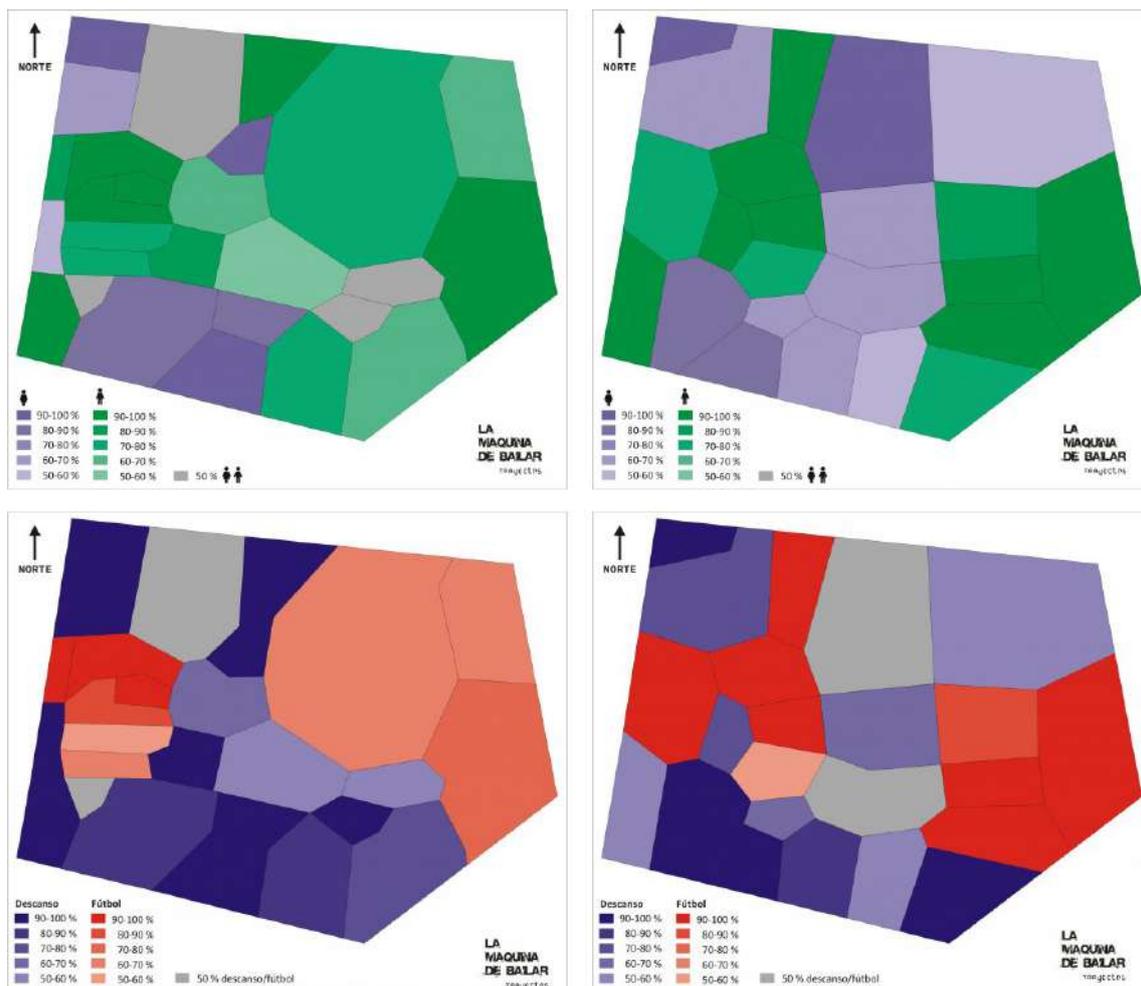


Fig. 15. Mapas de distribución de género (arriba) y actividades (abajo) en el patio del CEIP Santo Domingo (Zaragoza). Los dos mapas de la izquierda representan un momento anterior a *La Máquina de Bailar* y los de la derecha, a un momento posterior. Realizado por Félix A. Rivas.

En los mapas de la observación posterior a la *Máquina*, se podía apreciar cómo el juego de la pelota, y la presencia de niños, era predominante en los dos laterales Este y Oeste del patio (en torno a las dos porterías) mientras que el descanso, y la presencia de niñas, se situaba sobre todo en el porche del flanco sur y en puntos periféricos como el del extremo noroeste. Además, una banda central que separaba las dos áreas del fútbol parecía indicar que la parte central del patio más alejada de cada una de las dos porterías tenía cierto uso mixto entre el descanso y la pelota, y en ella predominaba la presencia de niñas.

El relato incide en las múltiples reinterpretaciones del espacio. Henri Lefebvre (2013), en un estudio detallado sobre la producción espacial, diseccionó las categorías en las que el sujeto se reconoce a sí mismo en un espacio determinado. Esto sucede habitualmente en espacios heredados y, por tanto, sometidos a leyes y a circunstancias sobrevenidas. Algunos de ellos, y muy acusadamente en el imaginario infantil, tienen la condición de espacios de iniciación, tanto políticos, religiosos como lúdicos, que aglutinan ritos y herencias culturales que van a impregnar la conformación inicial del ser. Estos lugares determinan activamente el tipo de relación interpersonal, tanto por cuestiones proxémicas como por las diversas tipologías de dislocación relacional que proponen a través de la secuencia de las escenas y de las obscenas producidas bajo una óptica política (Lefebvre, 2013, p.95).

Sin embargo y a pesar de estas constricciones, desde el pensamiento neomarxista se señaló la capacidad del ser humano de reapropiarse el espacio, situación que describe Lefebvre asignándole la condición de derecho ciudadano. Surgía así un nuevo modo de ocupar un lugar a partir de una mirada propia, propiciando innovaciones en las diferentes maneras de vivir producidas por los diversos grupos (Lefebvre, 1975, p.26). La ciudad y, en este caso el patio de colegio como microcosmos, se mostraba como escenario y, a su vez, como medio de transformación.

En ese mismo sentido, De Certeau (2007) reflexionaba sobre la capacidad de reinención de la vida cotidiana a través de ciertas subversiones tendentes a modificar y subvertir el sentido del espacio como objeto de consumo. El escenario ya no se entendía bajo un prisma impositivo, en el que el espacio está determinado por una condición funcionalista, sino como posibilidad de reinterpretarlo a través de un sinfín de prácticas que dotan de otro sentido a la organización tecnocrática. Bajo esta perspectiva recobran especial importancia aquellos resquicios que deja la planificación de la ciudad y en la que los usuarios pueden reinventarse la realidad. Y es allí donde surge el patio como lugar especialmente privilegiado para la reinención de la realidad.

8. Conclusiones

La experiencia de *La Máquina de Bailar* planteaba una serie de acciones que pretendían contener una dimensión performativa, es decir, que la propia actividad generara una reflexión crítica. Su inmersión en un centro educativo contenía numerosas incertidumbres dado el sentido innovador de la intervención. El propio carácter experimental y su limitación temporal no permitieron extraer conclusiones definitivas, pero sí que avanzaron algunos resultados provisionales desde un punto de vista cuantitativo.

Una primera conclusión incide en el carácter determinista del espacio. La excesiva definición funcional del mismo excluye la posibilidad de otros usos. Esta cuestión, que se puede observar con toda claridad en la ciudad tecnocrática, es del mismo modo trasladable a los espacios educativos. El carácter multifuncional y diverso inherente a la infancia se muestra coartado y limitado por la implantación monofuncional que privilegia un único tipo de actividad. El cambio escénico, por el contrario, deja aflorar nuevos tipos de ocupación y de uso, dando

visibilidad y voz a formas alternativas de expresión, ampliando su vocación democrática a la diversidad de género.

La imprevisibilidad y la fluctuación a la que hemos hecho referencia anteriormente ha ido propiciando la apertura de una etapa más inclusiva, prestando una especial atención a la integración de las múltiples minorías, incorporando a los diversos discursos culturales voces que antes habían permanecido silenciadas provenientes del feminismo, la vejez, la infancia, la diversidad racial o la comunidad gay entre otras. La irrupción de un pensamiento crítico exige la exploración de nuevas geografías que den una respuesta espacial a la incipiente sensibilidad social (Nogué i Font, et al., 2006, p.47). En este sentido, el patio de colegio se constituye como espacio de aprendizaje a la tolerancia e inclusión.

Resulta interesante la comparación de los mapas derivados de la implantación de *La Máquina de Bailar* respecto a los de la observación realizada en la fase previa, dado que reflejan un carácter más inclusivo de la actividad del descanso, puesto que se aprecia una coincidencia casi total entre las áreas de fútbol preferente con el mayor porcentaje de niños mientras que en las áreas dedicadas al descanso hay una mayor diversidad de porcentajes entre chicos y chicas. En este caso, de manera paralela a lo que ocurre en los mapas de actividades, puede apreciarse asimismo cierta evolución en cuanto a la mayor superficie ocupada por las chicas en la jornada posterior a la presencia de la Máquina. Los resultados arrojados mostraron la posibilidad de convivencia de diversas actividades, generando una apropiación autogestionada del espacio, en la que el uso futbolístico se intensificaba en las zonas de las porterías, conviviendo al mismo tiempo con otro tipo de actividad desarrolladas en el centro.

La implantación de experiencias piloto como la de *La Máquina de Bailar* exigen una reconfiguración de las jerarquías y una transversalidad que en numerosas ocasiones fricciona con la rigidez de las estructuras burocráticas. Los planteamientos para la concepción de estos lugares exigen la transitividad de todas aquellas disciplinas que intervienen en el proceso, desde los programas docentes, a sus declinaciones arquitectónicas y sociológicas. Las continuas transformaciones de la sociedad requieren la reformulación de hábitos y costumbres. Solo a través del ensayo y con la aceptación de ciertos riesgos, pueden evolucionar las sociedades. Porque, como decía el historiador Erich Hobsbawm (2000, p.356):

(...) si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es, la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad.

Referencias

- Abraldes Veleiras, J.A., Argudo Iturriaga, F. M. (2008). "Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de Primaria" en *Reto: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, nº14, pp. 88-91. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.voi14.35019>
- Amendola, G. (2000). *La ciudad postmoderna: magia y miedo de la metrópolis contemporánea*. Celeste Ediciones.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Barurama (2016). *Cómo intervenir un patio escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barurama (2021). *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en escuelas infantiles*.

- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción*. Taurus.
- Cantó, R. , Ruiz, L.M. (2005). “Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar” en *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Vol. 1, nº1, pp.28-45. DOI: <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.100>
- Calvino, I. (2018). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Careri, M. (2006) *Camminare come pratica estetica*. Einaudi.
- Greenshaw, K. (1991). “Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color” en *Stanford Law Review*, num. 43 (6), pp. 1241-1299. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Delgado, M. (2006). *El animal público*. Anagrama.
- Francastel, P. (1984). *Pintura y sociedad*. Cátedra.
- Gallego, G. (2017). “El patio del colegio: una asignatura más” en *Educación y Futuro Digital*, nº15, pp. 101-132.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila.
- Hall, E. (1972). *La dimensión oculta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hobsbawm, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. Península.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage. DOI: <https://doi.org/10.12968/sece.2005.1.361>
- Méndez-Giménez, A. (2020). “Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en educación primaria” en *SPORT-TK. Revista EuroAmericana de ciencias del deporte*, vol. 9, nº2, pp. 47-58. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.431111>.
- Nogué i Font, J.; Romero González, J. (2006). *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Rodríguez Navarro, H.; García Monge, A. (2009) “Asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar” en *RIFOP. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº64, pp. 59-72.
- Roszak, T. (1976). *El nacimiento de una contracultura*. Kairós.
- Rovelli, C. (2018). *El orden del tiempo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2019). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. Anagrama.