



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El recreo y el patio escolar: normativa escolar, construcción de subjetividades y habilidades para la socialización en una primaria de Puebla capital

Aymara Flores Soriano

Universidad de las Américas Puebla- Departamento de Ciencias de la Educación

Daniela Patiño Castro

Universidad de las Américas Puebla- Estudiante de Pedagogía

Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Prácticas institucionales en el manejo de la disciplina. Dispositivos disciplinarios.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

En esta ponencia discutimos cómo la normativa escolar sobre el uso lúdico del patio durante el recreo impacta en la construcción subjetiva y en el desarrollo de habilidades de socialización de los niños estudiantes de una primaria pública en la ciudad de Puebla. A partir de entrevistas abiertas cara a cara, mediadas por una plataforma digital de video-llamadas, dialogamos con niños de quinto año de una primaria ubicada en la periferia urbana de Puebla capital. Consideramos el recreo como el espacio donde las autoridades escolares, a través de la normativa y la vigilancia, intervienen de manera más efectiva en la regulación de los cuerpos, los tiempos y las prácticas lúdicas infantiles; pero también como el espacio donde los niños se apropian de sus significados y construyen subjetividades. El análisis del caso parte de una normativa explícita, emanada desde la dirección escolar, que separa físicamente el patio durante el recreo, estableciendo un sistema de vigilancia para asegurar que los niños no crucen las fronteras físicas de la sección del patio que les corresponde ocupar según su grado escolar. Este sistema de separación produce efectos negativos en las subjetividades de los niños pues contribuye a la significación de los cuerpos que se identifican como otredad, en términos de género, edad y fuerza física, como agentes de riesgo. Además, coacciona el desarrollo de habilidades sociales de los niños que les permitan negociar conflictos, convivir con la otredad y construir la noción de cuidado de sí en términos colectivos, solidarios y empáticos.

Palabras clave: Disciplina escolar, recreo y patio escolar, subjetividades y cuerpos, socialización escolar, vigilar y normar.

Introducción

1.1. Recreo escolar, construcción de subjetividades y desarrollo de habilidades de socialización

La ponencia tiene por objetivo discutir los efectos que tiene en la construcción de subjetividades y en el desarrollo de habilidades de socialización de los niños estudiantes de una primaria pública de la periferia urbana de la ciudad de Puebla, la normativa escolar sobre el uso lúdico del patio durante el recreo. Partimos de tres postulados analíticos: 1) la escuela, junto con la familia, es una institución de socialización de las infancias y donde los niños construyen subjetividades a partir de interacciones cotidianas entre pares, pero también con los representantes de la autoridad; 2) es en el espacio escolar donde los cuerpos de los niños también son regulados, sobre todo en términos de disciplina, y donde los niños desarrollan habilidades para la convivencia social y; 3) en los juegos escolares, sobre todo durante el recreo, es donde los niños comparten de manera más explícita sus experiencias de vida, al mismo tiempo que se construyen como sujetos a través de la interacción entre pares (Rozenhardt, 2005). Las preguntas de investigación específicas que se responden en este trabajo son: ¿Cómo impacta en la construcción de subjetividades de los niños la normativa escolar que regula la distribución física de los cuerpos infantiles en el patio escolar durante el recreo? y ¿cómo impacta en el desarrollo de habilidades de socialización de los niños, sobre todo con sus pares de otros grados, la normativa escolar sobre los usos del patio durante el recreo?

Para responder estas preguntas, tomamos como referentes empíricos las narraciones de estudiantes de quinto año de primaria de una escuela pública ubicada en la periferia urbana de la ciudad de Puebla. El trabajo de campo se realizó al inicio del ciclo escolar 2020-2021, en medio del confinamiento, el cierre de escuelas y el cambio a clases en el espacio doméstico a través del sistema de Aprende en casa 2.0, medidas tomadas por las autoridades federales para enfrentar la pandemia de Covid-19. Realizamos 16 entrevistas cara a cara, mediadas por una plataforma de video-llamadas, en las cuales participaron voluntariamente 6 niñas, 9 niños, su maestra (de quinto año) y, en algunos casos, madres, padres y abuelas, que estaban presentes durante el desarrollo de la entrevista. Si bien utilizamos un guión de entrevista semi-estructurado que incluía preguntas sobre qué jugaban en la escuela los niños, cómo jugaban, qué les gustaba y qué no les gustaba jugar, así como preguntas explícitas sobre la identificación de juegos violentos en la escuela o en el espacio doméstico, durante el desarrollo de las entrevistas procuramos que los niños articularan sus narrativas abiertamente y que dirigieran el diálogo a los temas que les parecieran más significativos en relación con los juegos infantiles. Retomamos esta postura ético-epistemológica de los postulados de la etnografía colaborativa (Huerta-Córdova y Córdova-Hernández, 2019). Para respetar el anonimato de los participantes en esta investigación, nos referiremos a ellos con una inicial de nombre y, en su caso, particularizaremos perfilando con género y edad.

Es relevante mencionar que este trabajo forma parte de un proyecto de investigación e incidencia interinstitucional más amplio y desarrollado en el marco de la "Convocatoria 2019 para la elaboración de

propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México”, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). El proyecto general se centra en el entendimiento de las formas y procesos en que les niños de primarias en Ciudad de México, Puebla y Veracruz, normalizan, introyectan y reproducen las violencias en el espacio escolar; el equipo colaborador está integrado por investigadoras de la Universidad Iberoamericana Puebla, la Universidad Pedagógica Ajusco, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Universidad de las Américas Puebla. Nos preguntamos cómo es que les niños lidian con las violencias que les rodean y, para responder a esta interrogante, partimos de que la violencia se materializa en prácticas situadas, donde el contexto social y cultural nutre de sentidos y significados su aparición (Azaola, 2012: 15). En términos generales, la violencia ha sido definida como el uso intencional de la fuerza (física, simbólica o psicológica) para imponer la voluntad de un sujeto sobre otro (Pansters, 2012: 14). Con los hallazgos en esta primera fase de trabajo de campo, pudimos identificar los siguientes tipos de violencias que rodean los juegos infantiles en la escuela: estructural, de género, institucional, escolar, criminal y cotidiana (Bourgois, 2005; Míguez 2007; Furlán, 2012; Martínez, 2016). Es en la violencia cotidiana reproducida indirectamente en el espacio escolar, donde se centra la discusión de esta ponencia.

Desarrollo

2.1. Recreo, juegos infantiles y normativa escolar

El juego en la infancia ha sido uno de los dispositivos culturales y sociales de formación de subjetividades e intersubjetividades. Para Rousseau (1985), el niño en su etapa de infante –varón, por supuesto-, se educa a través de la experiencia con la naturaleza que le rodea, pues ésta representa su mundo y en relación con ella forma su visión de mundo. A través de la puesta en marcha de los sentidos, los afectos y la razón, el niño ideal de Rousseau forma su criterio, regula su voluntad, madura y aprende a ser y estar en/con la naturaleza y en/con la sociedad. Durante el siglo XIX, pedagogos como Fröebel y Pestalozzi coincidieron con Rousseau en la potencia formativa de las actividades lúdicas donde les niños actúan en libertad con la naturaleza y su entorno (Tamayo y Restrepo, 2017). Sin embargo, la cultura escolar que prevaleció en los sistemas educativos nacionales de los países industrializados fue el modelo de la escuela prusiana. Este modelo se nutrió de discursos pedagógicos modernos que atendieron al disciplinamiento de los cuerpos y su distribución rigurosa y jerarquizada en el espacio escolar (Scharagrodsky y Southwell, 2015: 4).

A la par de la consolidación de los Estados-nacionales, el control y la regulación de los cuerpos infantiles, y con ello la constitución de subjetividades, sería objeto de administración institucional, con la escuela como el agente primario de regulación de las interacciones infantiles. Normar y vigilar las interacciones lúdicas entre los niños fueron objetivos escolares que se introdujeron al curriculum formal en lo que conocemos hoy como el recreo.

Con ello, la escuela como espacio de vigilancia y el recreo como tiempo-espacio para la interacción lúdica entre infantes, reconfiguraron la noción de juego y su impacto en la formación de las subjetividades infantiles. Ya no serían solamente los niños descubriéndose y formándose en interacciones lúdicas; con la noción de recreo, ese proceso constitutivo de sujetos sería observado, controlado y normado por los adultos -portavoces de la sociedad y del Estado-, quedando constreñido a la materialidad escolar.

Al introducirse el recreo en el curriculum formal de las escuelas básicas, la dimensión lúdica y pedagógica del juego se dotó de discursos oficiales, higienistas, médicos, de cuidado y de convivencia, que fueron cambiando a lo largo del siglo XX pero que mantuvieron la misma meta: regular y controlar los cuerpos infantiles (Scharagrodsky y Southwell, 2015). En México, por ejemplo, fue en la década de los treinta del siglo pasado cuando el discurso oficial cardenista puso en discusión la separación escolar por géneros, introduciendo en la normativa institucional el concepto de coeducación -rechazado por grupos conservadores que veían en la interacción cotidiana entre niñas y niños, fuera de casa y sin la supervisión de sus padres y/o madres, una amenaza moral (Arteaga, 2002; 2003; Muñoz, 2002). En las décadas siguientes, la aparición de reglamentos y manuales de convivencia para normar los juegos entre niños han formado parte de la cultura escolar mexicana.

Por su parte, la firma de tratados internacionales que reconocen derechos de los niños ha permeado también el discurso institucional y oficial sobre cómo deben interactuar y cómo deben jugar en el espacio escolar. Específicamente, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), publicada en el Diario Oficial de la Federación en diciembre de 2014 y vigente con algunas reformas hasta nuestros días, garantiza el derecho al descanso y al esparcimiento, considerando al juego como una de las actividades que promueven el desarrollo y crecimiento integral de las y los niños (Capítulo Décimo Segundo, LGDNNA, 2014). En este tenor, la nueva escuela mexicana concebida en la Ley General de Educación de 2019, incluye el desarrollo de conocimientos, habilidades motrices y creativas a través de “la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad” (Art. 18, Fracción IX, LGE, 2019).

2.2. La separación del patio y el disciplinamiento de los cuerpos infantiles

La escuela primaria en que se basa este análisis, se encuentra en la periferia urbana de la ciudad de Puebla y colinda con otros planteles públicos de niveles educativos más avanzados (secundaria y bachillerato). El paisaje urbano que rodea la primaria está compuesto por una unidad habitacional que abarca varias manzanas y la intersección de avenidas por las que circulan vehículos privados y públicos a alta velocidad. Para las madres y padres que estuvieron presentes durante las entrevistas realizadas a sus hijos, la zona es “segura” (Madre de A en entrevista con A, mujer 30 años).

En cuanto al recreo, según las narraciones de los niños, el patio principal de la escuela es dividido por conos anaranjados para delimitar el espacio que cada niño, según el grado que cursa, puede ocupar durante el recreo.

La separación física del patio es de la siguiente manera: a) 4º, 5º y 6º están en el patio principal; b) 3º frente a los baños; c) 1º y 2º, “los más chiquitos”, están cerca de las canchas de básquetbol. No está permitido correr, pues, como refirieron la docente, las madres y los padres entrevistados, se percibe que hay muchos niños (800 aproximadamente) y, por tal cantidad, es imposible que corran y jueguen corriendo sin lastimar a alguien más.

Por su parte, al preguntar a los niños qué extrañaban del recreo en la escuela, una respuesta recurrente fue: “platicar” o “ver a mis amigas o amigos”. R, por ejemplo, respondió: “es que no jugamos, no nos dejan correr, a veces sólo estamos caminando dando vueltas en nuestro patio” (Entrevista con R, varón 10 años). Para mantener la separación del patio durante el recreo se pone en marcha un sistema de vigilancia del cual participan con roles específicos docentes, conserjes y niños. Los estudiantes refirieron este sistema de control como “la guardia” y, al preguntarles si les gustaba participar o no en él, las respuestas fueron diversas. A J le “gusta mucho ser guardia” pues puede decirles a los demás niños qué hacer, además de correr, pues debe cumplir con su papel de vigilante aunque esto signifique hacer lo que no está permitido (Entrevista a J, varón 10 años). En el extremo opuesto, A narró, con pesar, que a ella no le gusta cuando le “toca ser guardia” porque no se siente cómoda vigilando a los otros (Entrevista con A, mujer 10 años). La mayoría de los niños con quienes dialogamos, sin embargo, percibían este sistema de vigilancia como lo normal para su cuidado y que debían acatar las reglas establecidas, incluso vestir el chaleco que les distingue como “guardias” cuando deben cumplir con ese rol.

Las medidas de control que se toman, limitan también los intereses y tipos de juego que pueden establecer los niños en el patio. El tiempo de ocio y recreación durante el receso escolar está centrado y limitado a actividades pasivas de interacción y entretenimiento, dejando fuera procesos de juego activos que permiten el desarrollo de habilidades de socialización puestas en marcha a través de actividades donde los cuerpos y las emociones median la interacción. Cuando preguntamos a L a qué hacía durante el recreo, respondió con actitud de aburrimiento: “como no nos dejan correr, en el recreo sólo comemos nuestro lunch y platicamos, ahí sentados” (Entrevista a L, varón 10 años). Su madre, por su parte, dijo que antes de la pandemia llevaba a su hijo a clases de karate después de clases “para que hiciera alguna actividad física” (Madre de L en entrevista con L, mujer 32 años).

Por otra parte, existe una legítima preocupación por parte de los adultos (autoridades escolares, docentes, madres, padres y tutores) por la seguridad de los alumnos, especialmente ante los posibles conflictos y accidentes que pueden suceder en la convivencia entre niños de diferentes edades, cuyos cuerpos se perciben como agentes de fuerzas físicas que sólo pueden ser controlados a través de la separación. Para la docente de los niños que participaron en esta investigación, si se separa el patio y cada grado se queda en el espacio que le corresponde, “los grandes no empujan ni lastiman a los chiquitos” pues “los grandes son más bruscos y luego, se ha dado, que los grandes se pasan de patio y les quitan la comida a los chiquitos o los están molestando” (Entrevista con docente mujer, adulta de mediana edad. Se respetó el lenguaje en masculino utilizado por la entrevistada). Sin embargo, los niños, por su parte, narraron algunas experiencias de juego donde, entre ellos

y sin la mediación de la autoridad adulta, lograron establecer reglas de juego que denotan habilidades de negociación y acuerdos entre ellos para la sana convivencia y el desarrollo de juegos, así como creatividad e innovación para crear nuevos juegos adaptados a las condiciones.

Conclusiones

Una lectura en términos de disciplinamiento escolar del sistema de “la guardia” y la separación del patio durante el recreo nos permite observar que promueve violencias cotidianas de las que les niños forman parte: las guardias que se organizan y en las que deben participar periódicamente representan una oportunidad para ellos de jugar un papel de autoridad en donde ejercen control sobre los cuerpos de sus compañeros bajo el pretexto del cuidado colectivo. Hay todo un proceso automático e inconsciente de introyección de las medidas y no hay evidencia de que haya diálogos para elaborar consenso, retroalimentación y promoción de la participación de la comunidad educativa en la puesta en marcha de este tipo de mecanismos de disciplina y cuidado que regulan la convivencia entre los niños. Con ello, se cierra la oportunidad de elaborar nuevas propuestas de cuidado de manera solidaria y colectiva, sin la sanción y vigilancia de los cuerpos.

El tiempo de ocio y recreación durante el receso escolar está centrado y limitado a actividades pasivas de interacción y entretenimiento, dejando fuera procesos de juego activos que involucran emociones y pueden promover la resolución positiva de conflictos a través de la escucha activa, el descubrimiento del yo en la otredad y juegos empáticos. Limitar actividades y espacios en los que se puede convivir entre diferentes, imposibilita el juego activo y desencadena actividades de socialización en las que, como un efecto perverso, pueden desarrollar actitudes de rechazo, exclusión y discriminación, es decir, actitudes y prácticas que producen violencias cotidianas bajo el pretexto del cuidado de sí (un yo individual).

En este sentido, la separación del patio escolar por grados contribuye a la atribución de los cuerpos de niños de edades más avanzadas, conductas más bruscas y violentas que les caracteriza como “un riesgo” para los niños de grados iniciales. Esta significación de los cuerpos puede devenir en un estereotipo negativo que justifique la no convivencia entre niños más grandes con niños más pequeños, lo que coacciona la interacción lúdica intergeneracional que podría desarrollarse en el patio escolar. Sin embargo, algunos niños narraron que, en el espacio doméstico, cuando juegan con familiares o conocidos de la comunidad de edades más avanzadas o más jóvenes, lo hacen desde una perspectiva de respeto que promueve la sana convivencia. ¿Cómo lograr que en la escuela se pueda convivir entre diferentes también de esta manera? Además del factor de edad para identificar actitudes violentas, las niñas, la docente, y algunas madres y padres refirieron que los niños, a diferencia de las niñas, “son más violentos, juegan más pesado”. Con ello, otro estereotipo, ahora de género dicotómico que atribuye a los varones mayor fuerza y, por ende mayor inclinación a los juegos violentos, y a las niñas una actitud de delicadeza que puede relegarlas al rol de subordinación, puede ser reproducido y no contestado si se mantiene la estrategia de la separación del patio y la no convivencia entre ellas, ellos y ellos.

Referencias

- Azaola, E. (2012). La violencia de hoy, las violencias de siempre. *Desacatos. Revista De Ciencias Sociales*, (40), 13-32.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa.
- ____ (2003). "Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946". En Arredondo, M. (Coord.). *Obedecer, servir y resistir- La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, pp. 319-362.
- Bourgois, P. (2005). "Más allá de una pornografía de la violencia, Lecciones desde El Salvador", en Ferrándiz. F. y Feixa C. (eds.), *Jóvenes sin tregua*, Anthropos, Barcelona, pp. 11-33.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). *La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en México*. México: Coneval.
- Furlán, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Huerta-Cordova, V., Clemente, A. y Córdova-Hernández, L. (2019). "Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. Interlocución, producción de conocimiento y coautoría". En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 247-280.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (20 de junio de 2018). Diario Oficial de la Federación, México. Retomado de <https://www.cedhnl.org.mx/somos/legislacion/Ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes.pdf>
- Martínez, A. (2016). "La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio" en *Política y Cultura*, (46): 7-31.
- Míguez, D. (2007). "Reflexiones sobre la violencia en el medio escolar" en *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 17: 9-35.
- Muñiz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Miguel Ángel Porrúa
- Pansters, W. (2012). "Zones of State-Making: Violence, Coercion, and Hegemony in Twentieth-Century Mexico". En Pansters, W. (ed.). *Violence, Coercion, and State-Making in Twentieth-Century Mexico. The Other Half of the Centaur*. Stanford, California: Stanford University Press, pp. 3-42.
- Rozengardt, R. (2005). "Aprendizaje, juego y niño: un modo de entender la educación física" en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3):111-126.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid, México, Buenos Aires, San Juan, Santiago, Miami: Editorial EDAF. Prólogo de Ma. del Carmen Iglesias.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2015). *El cuerpo en la escuela. EXPLORA. Programa de Capacitación Multimedial*. Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Tamayo, G. y Restrepo, J. (2017). "El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1): 105-128. Retomado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136006.pdf>