

“Así no se juega”: Condiciones y condicionamientos de los juegos en los recreos

That's not how You Play: Conditions and Conditioning for Games during School Breaks

Regina Tamara Martínez*

María Celeste Serrano**

Lilia Nakayama***

Resumen: El presente artículo socializa algunos aspectos de la investigación sobre los juegos en el recreo, en la que se analizan algunas de las condiciones y condicionamientos que influyen, posibilitan o limitan las diferentes situaciones lúdicas en dos instituciones escolares del nivel primario de la provincia de Córdoba. Al mismo tiempo, se identifican las funciones que los/as docentes asumen en él.

El diseño metodológico empleado se encuadra en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio. Los instrumentos de construcción de datos fueron observaciones semiparticipantes y entrevistas realizadas a niños, niñas y docentes en ambas escuelas.

Se demuestra la presencia de ciertas condiciones y condicionamientos esencialmente institucionales que limitan y/o restringen las posibilidades de jugar de los niños, que según el contexto y el grupo son transgredidas, modificadas, aceptadas y/o naturalizadas. En relación con la función de los/as docentes que se encuentran en el recreo se distinguen dos tipos: “docentes controladores” y “docentes habilitadores y participativos”.

Palabras clave: condicionamientos, condiciones, control, disciplinamiento, educación física, juego.

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 16/10/20



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivadas 4.0 Internacional.

Abstract: The present article socializes some aspects of an investigation on games at school breaks. It analyses the conditions that influence, make possible or limit the game situations which can be present on children's games during breaks of two different primary schools in Córdoba province. At the same time, it identifies the roles that teachers play there. The methodological design used belongs to a qualitative exploratory approach. The instruments for data construction applied were semi-participant observations and interviews made to chil-

*Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente Ramos especiales de Nivel primario y Profesora de Educación Física de Nivel Medio del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Carmen.

reginamartinezprofe@gmail.com

** Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente de Ramos especiales Nivel Inicial, Nivel Primario y Profesora de Educación Física Nivel Medio del Instituto del Inmaculado Corazón de María Adoratrices.

cele_serranoef@hotmail.com – mariaserranoef74@gmail.com

*** Mgter. en Educación Corporal. Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente e investigadora en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba)

lilia@nakayama.com.ar - lilia.nakayama@upc.edu.ar

dren and teachers of both primary schools.

It was revealed that at times, the presence of certain conditions -essentially institutional- which are transgressed and modified, or accepted and neutralized. In relation to the teachers, we recognize two roles: “the controlling teachers” and “the allowing and participative teachers”.

Keywords: conditioning, conditions, control, disciplining, physical education, game.

Introducción

Este artículo deriva de un trabajo de investigación sobre “Los Juegos en el recreo” (Martínez y Serrano, 2019) que analiza las condiciones y los condicionamientos influyentes en ellos. A partir de experiencias cotidianas de las investigadoras como docentes en la escuela, surgieron interrogantes que originaron la investigación, como una invitación a repensar y cuestionar la realidad de las instituciones escolares, especialmente sobre lo que sucede en los juegos durante el recreo. Es frecuente escuchar en el patio de la escuela a los/as docentes decir a los/as niños/as “no se puede correr”, “jueguen despacio porque se pueden golpear”, “así no se juega”, “no se puede pasar para el otro patio”.

Es por ello que surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo se juega en los recreos? ¿Cuáles son las condiciones, condicionamientos, limitaciones y posibilidades? En el caso de estar condicionado ¿cuáles son los factores internos y externos y cómo influyen en los juegos? ¿Cómo se configura la libertad en ese espacio y momento? La intención es comprender las influencias existentes en el desarrollo de los juegos en el recreo, lo permitido y lo prohibido, los controles y libertades, los modos de disciplinamiento y las transgresiones, a partir de la perspectiva de sus participantes.

Este artículo brinda conocimientos sobre lo que sucede en el juego durante el recreo en los contextos observados, los discursos y prácticas de los/as protagonistas, niños/as y docentes. La intención es crear una conciencia y reflexión de lo que se piensa que es, podría ser y/o de lo que realmente sucede en ese espacio, donde -se supone- los/as niños/as disfrutan, crean y recrean sus intereses. A partir de ello se intenta aportar una construcción crítica sobre el accionar de las instituciones escolares de nivel primario, con el fin de revisar las políticas que afectan al desarrollo y la participación de los/as niños/as. Algunas preguntas, a lo largo del trabajo, invitan al/a lector/a a reflexionar.

Hay numerosas obras e investigaciones que abordan el juego en diferentes contextos y perspectivas. Aún así no son muchos los trabajos que investigan el juego particularmente en los recreos escolares. Álvarez Chaves (2013) indagó sobre los recreos escolares desde el sentir y pensar de los/as protagonistas/as. Considera al recreo como una necesidad para los/as niños/as, dentro del cual, el juego es una de las características más importante. La autora concluye que la presencia de los/

as docentes a cargo del recreo cumple la función de supervisión para que sea un espacio seguro y libre de peligro.

Por su lado, Pérez Hurtado y Collazos Henao (2007) investigaron sobre los patios de recreo como espacios para el aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as. En este trabajo se analizó el aspecto pedagógico de los/as docentes que colaboran en los patios del recreo con la conclusión de que estos no se implican porque se considera al recreo como un espacio de descanso.

El trabajo de González y otros (2014) analizó el recreo en la educación básica desde dos aspectos: por un lado, la convivencia y por otro desde el juego, la socialización y el descanso. Concluye que durante el recreo se establecen interacciones entre los/as niños/as según sus intereses y este es percibido como un espacio donde se generan, recrean y reproducen relaciones sociales que benefician la convivencia escolar.

El recreo escolar puede ser definido de diversas maneras. El diccionario de la Real Academia Española (consultado en 2018) lo define como el tiempo que niños y niñas tienen para jugar y descansar de la hora áulica. Diferentes autores (Álvarez Chávez, 2013; Martínez Criado, 1998; Pino y Jiménez, 2015; Sarlé, 2006) resaltan su influencia en la socialización a partir del juego, las posibilidades que genera de aprendizaje y desarrollo de otras áreas como la motricidad, la creatividad y lo afectivo. Otros (Pavía, 2005; Pellegrini y Smith, 1993) por su parte, destacan su función compensatoria y reequilibradora del tiempo de clase.

Para analizar los juegos en el recreo es necesario conceptualizar este término. El juego es un fenómeno complejo que es difícil de definir de manera que cubra la gran vastedad de posibilidades existentes. Se recuperan ideas de Huizinga (2000), quien fue el primer autor que indaga y produce una obra que aborda específicamente el juego, aún vigente en los ámbitos de estudio de este tema. Define al juego como

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente. (Huizinga, 2000, p. 45).

Para completar y tensionar este concepto se recuperan ideas de otros/as autores/as, algunos/as tradicionales y otros/as más actuales. Callois (1986) sostiene que esa libertad se refiere a que el jugador y la jugadora no podrían estar obligados sin que el juego pierda su naturaleza de diversión, atractiva y alegre. Nakayama (2018) establece que el “juego espontáneo” surge cuando los propios jugadores y jugadoras lo generan, momento en el que tendrían un mayor margen de libertad ya que ellos son los que definen a qué y cómo jugar. Por su parte, Argüello Ospina (2010) enuncia que “todo jugador es libre de elegir si juega, mas no todo el que libremente elige jugar, es libre” (pp. 142-143). Al mismo tiempo, el juego presenta límites dentro de los cuales puede desarrollarse y expandirse.

Munné (1980) confirma que el juego es un tiempo de recreación, en el que el divertir transmite la idea de separarse de algo. De esta manera se puede pensar como un tiempo de libertad, en el que predomina el autocondicionamiento, o sea, las condiciones originadas en un sujeto crítico y consciente, sobre los heterocondicionamientos, establecidos o impuestos por agentes externos al sujeto. A partir de esta idea, el autor señala la existencia de un “tiempo libre de” y un “tiempo libre para”.

El primero se refiere al tiempo de contrafunción u ocio compensador, en el que se realizan actividades para compensar o reequilibrar las disfunciones generadas por actividades laborales u obligatorias, en este caso las escolares. Se considera un tiempo heterocondicionado porque es una consecuencia de una obligación cuyo fin es ocupar el tiempo, no aburrirse. En cambio el “tiempo libre para” pretende superar esta mera compensación y alcanzar la libertad plena. Es un tiempo autocondicionado porque las decisiones provienen de cada sujeto, en un acto de concientización y asunción de los propios intereses y deseos.

En esta línea Munné (1980) afirma que el juego es un tiempo de recreación y de diversión en el que niños y niñas se liberan de gran parte de los heterocondicionamientos para autocondicionarse buscando la libertad. En este trabajo se exponen algunas limitaciones para que eso suceda.

Metodología

La investigación de la que da cuenta este texto tuvo un enfoque cualitativo, ya que interpretó los sentidos de las prácticas y los discursos de los sujetos a partir de la

perspectiva de los actores (Vasilachis de Gialdino, 2006), en este caso en torno a los juegos en el recreo.

Se considera también un estudio descriptivo ya que busca especificar las propiedades importantes de personas y grupos (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso se identificaron y describieron las condiciones y condicionamientos, así como los modos en que inciden en los juegos que realizan niños/as durante el recreo. Al mismo tiempo, se trató de un trabajo exploratorio porque realiza una aproximación que intenta describir y conceptualizar un fenómeno, sobre el cual existe escaso conocimiento (Yuni y Urbano, 2006).

La población de estudio se constituyó a partir de niños/as, que oscilan entre los 6 y 12 años, y docentes de dos instituciones escolares de nivel primario, de gestión privada y orden religioso: una en la localidad de Villa del Rosario en el interior de la provincia de Córdoba y la otra en Córdoba capital. Los criterios a tener en cuenta en la elección de las escuelas fueron intencionales en función de la accesibilidad y el conocimiento previo de las realidades institucionales.

Se realizaron diez observaciones no participantes y semiparticipativas, con pequeñas intervenciones con preguntas para poder comprender algunos aspectos de lo que se observaba. Los datos se registraron siguiendo algunos criterios etnográficos en un diario de campo. También se llevaron a cabo entrevistas con preguntas abiertas a través de las cuales se intentó indagar sobre los sentidos y/o significaciones de las acciones lúdicas de quince niños/as. También se entrevistó a nueve docentes seleccionados intencionalmente que “cuidaban el recreo”, para indagar acerca de sus funciones en esa situación.

La finalidad de las entrevistas a niños/as fue identificar a qué jugaban en el recreo, en qué espacios y en ese marco qué es lo que podían o no podían hacer. En el caso de los/las docentes el objetivo fue indagar sobre cuál era su función y rol durante el recreo, y qué era lo que permitían o prohibían hacer. Las entrevistas se grabaron y luego se transcribieron, atendiendo tanto a lo expresado de manera verbal, como a los gestos, silencios y entonaciones propias de ese tipo de comunicación.

Para el análisis de datos se construyeron categorías a priori a partir de los fundamentos teóricos, como tiempo libre y tiempo de libertad, hetero y auto condicionamientos (Munné, 1980), control y disciplinamiento (Foucault, 2002). Posterior-

mente se construyeron nuevas categorías que surgieron de datos significativos emergentes del trabajo de campo, entre las que se rescatan terminologías nativas.

Para realizar el procedimiento de las observaciones y entrevistas, en una primera instancia se efectuaron las solicitudes de autorizaciones institucionales y de los sujetos participantes, correspondientes.

Resultados y análisis

El recreo escolar y el juego tienen un nexo mutuo. En ambas instituciones escolares se observó que en el momento del recreo los niños y las niñas presentan en su gran mayoría entusiasmo y evidencian una simultaneidad y variedad de acciones que se podría calificar como juegos. Este apartado se organiza en categorías analíticas generales, construidas a partir del reconocimiento de condiciones y condicionamientos del juego, como las características del espacio, *docentes controladores y habilitantes* del recreo, *tiempo libre* y *recreo pasivo*.

Condiciones y condicionamientos

Para poder analizar los datos se construyeron dos categorías básicas ordenadoras: condiciones y condicionamientos. La primera significa estado, situación especial en que se halla alguien o algo (*Diccionario de la Lengua Española*, consultado en 2018), en este caso hace referencia a los aspectos, circunstancias y/o personas que posibilitan que las diferentes manifestaciones de juego sucedan. Los condicionamientos son las influencias en el comportamiento de alguien o en el desarrollo de algo (*Diccionario de la Lengua Española*, consultado en 2018), en este aspecto apuntan a aquellas situaciones que limitan, restringen el desarrollo de los diferentes juegos.

A continuación, se aborda el análisis de las categorías, algunas a priori y otras emergentes, desarrolladas a partir del grado de condicionamiento. Se explicitan primero aquellas que se identifican sin dificultad, debido a la existencia de normativas institucionales que las definen de manera verbal y se controlan en la práctica, para luego analizar otras menos visibles.

Características del espacio

El recreo escolar se encuentra atravesado por un sin fin de condiciones y condicionamientos que afectan de una manera u otra las diferentes manifestaciones lúdicas que se desarrollan en él. Una de las categorías que aquí se analiza se refiere al “espacio físico, material, habitado por sujetos concretos en una situación concreta” (Pavía, 2005, p. 39). En este caso, se focaliza en el patio escolar, que los/as niños/as comparten realizando acciones y/o actividades de manera grupal y/o individual.

En ambas instituciones escolares tienen como normativa la distribución de niños/as en el espacio, con la asignación de un lugar específico a cada grado para permanecer durante el desarrollo del recreo. Según los directivos y docentes, esta decisión busca mantener el control de los grupos, preservar la seguridad de los/as niños/as y evitar que se golpeen o se accidenten. Esta primera restricción identificada define en gran medida los juegos que se desarrollan en cada espacio.

Al realizar las entrevistas a niños/as sobre el espacio disponible de juego durante el recreo se pudo rescatar lo que pueden hacer en cada lugar y también aquello que está prohibido según sus perspectivas, como se evidencia en sus respuestas a continuación:

E: ¿Qué espacios tienes para jugar en el recreo?

Niño: El patio rojo.

E: ¿Y para este patio, el playón pueden venir a jugar?

Niño: No porque acá juegan los más grandes y allá los más chicos

(Entrevista a niño de 6 años, escuela 1)

En este ejemplo se identifica la presencia de una técnica de control y disciplinamiento (Foucault, 2002) que utiliza la distribución de los individuos en el espacio a partir de la división de zonas generada para poder vigilar y controlar las conductas de los/as niños/as. Al mismo tiempo, se detecta una restricción del tiempo del recreo, mediante timbres, que indican los momentos en que se puede jugar, lo que indica una extensión del control no solo del espacio, sino también de los tiempos.

También se identificó una diferencia entre las instituciones. En una escuela, se registró una naturalización y aceptación de ese “deber ser” impuesto desde las normativas institucionales, lo que reflejó la eficacia de la técnica. En la otra escuela, en cambio, los/as niños/as salen de los límites impuestos buscando otros espacios, ya sea por interés o simplemente por romper con dicha estructura o disposición. A raíz de esto surge los siguientes interrogantes que nos invitan a reflexionar: ¿Cuál es la razón de la existencia de este tipo de controles? ¿Qué es lo que define su eficacia? ¿Existirían otros modos de resolver las intenciones explicitadas que no sea a través del control y el disciplinamiento?

Docentes “controladores” y “habilitantes”

Otra normativa institucional de ambas escuelas es que el personal docente debe ubicarse en lugares particulares durante el recreo, para supervisar todo aquello que suceda en su transcurso. En las entrevistas realizadas a los/as docentes se preguntó sobre su función en el recreo como se registra a continuación:

E: ¿Qué función tienen los docentes en el recreo?

Docente: Cuidar, principalmente, que todo se desarrolle con normalidad. No intervenimos en juegos, nos fijamos en la seguridad de los chicos. Intervenimos en peleas o para resolver conflictos (Entrevista a docente, escuela 1).

Frente a esta respuesta queda de manifiesto que la función es el cuidado, a partir de intervenciones de prevención y/o para evitar situaciones que puedan llevar a niños/as a lastimarse en peleas y/o conflictos y afecten su integridad física. Esta idea coincidiría con lo que define Artavia Granados (2014), quien considera al recreo como un espacio organizado y una fracción del proceso educativo, en la que los docentes y el personal administrativo tienen como responsabilidad velar por la integridad física y moral de niños/as que se encuentran en él.

En relación con ello es que surgen nuevos interrogantes: ¿Las instituciones escolares brindan posibilidades de desarrollo, libertad, de socialización entre niños y niñas restringiendo los momentos de recreo a partir de la imposición de las normas? ¿Existirían otras maneras de preservar la integridad física?

Como la otra cara de la moneda, se puede analizar, bajo la perspectiva de Foucault (2002) que señala la vigilancia jerárquica como uno de los métodos de control de

las operaciones del cuerpo, un dispositivo que coacciona por la mirada. Por medio de esta técnica, la “física del poder”, el dominio sobre los sujetos se efectúa de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica.

La mirada de el/la docente como observador, asume una función de microscopio de la conducta (Foucault, 2002). Su ubicación en sectores estratégicos le permite un mejor control de las acciones de los/as niños/as. En el momento que se detecta el incumplimiento o la transgresión de alguna normativa institucional o algo que pudiera ser considerado peligroso desde la opinión de los/as docentes, ellos/as actúan para restringir y limitar las posibilidades de juego (Martínez y Serrano, 2019).

En una de las observaciones se pudo registrar otra técnica identificada que es la sujeción (Foucault, 2002) en la que se controla el accionar de los sujetos a través de señales, voces de mando e incluso a través de las miradas.

Se observa a un niño pasar por la rampa corriendo para ingresar al patio techado. La docente que se encuentra allí lo para y le dice:

Docente: Caminando, si no, no te dejo pasar. Frente a esta situación el niño comienza a caminar bajando la cabeza (Observación, escuela 2).

En este ejemplo queda en evidencia que el accionar del niño es controlado por medio de señales y voces de mando. Foucault (2002) sostiene que la disciplina es un “método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y le impone una relación de docilidad-utilidad” (p. 141). En este caso el control impide ciertas acciones motrices como correr, presentes en muchas situaciones lúdicas.

Desde las ideas de Foucault (2002) se podría pensar la institución escolar como un dispositivo de control, ya que genera un minucioso seguimiento de las operaciones de los sujetos e impone una relación de “docilidad-utilidad”. Esta técnica tiene como ejercicio “enderezar conductas” y “fabricar” individuos que respondan al mandato del poder. Produce sujetos dóciles que puedan ser manipulados, sometidos, transformados, utilizados, perfeccionados, a los que se les pueda dar forma, educar y sepan obedecer.

A raíz de lo mencionado nos preguntamos ¿por qué se niega la posibilidad de correr? ¿Cómo es significada esta prohibición por los/as niños/as? Si dicha cuestión tiene que ver con el peligro de la integridad física, ¿cómo se podría concientizar acerca del cuidado del otro, que no sea desde la prohibición?

Así como hay niños/as que transgreden ciertas acciones frente a las diferentes técnicas de control y disciplinamientos, también se registró la presencia de algunos/as docentes que habilitan y participan de las diferentes situaciones de juegos.

Se observa que un grupo aproximado de 10 niños juegan con una pelota de tenis al fútbol en la galería. Cuando aparece el profesor de Catequesis, los niños lo invitan a jugar diciéndole: – profe Mario ¿hoy va a jugar con nosotros? El profesor les contesta que sí, saca su bolso, lo coloca en una ventana al lado del mástil y se pone a jugar con ellos en la galería. Los niños manifiestan alegría y comienzan a sonreír.

Cuando el docente comienza a jugar, algunos de los niños intentan quitarle la pelota, mientras otros le piden que le pase la pelota. No se diferencian equipos, sino pareciera que juegan todos contra todos, aunque al mismo tiempo se quieran quitar la pelota o darse un pase (Observación, escuela 1).

En este ejemplo se evidencia al docente en un rol diferente al usual, el de jugador. Es reconocido por los niños ya que lo invitan a jugar anticipando la posibilidad de consentimiento. El docente acepta la invitación y comparte una situación de juego en la que la igualdad de los roles desempeñados supera la jerarquía entre docentes y aprendices.

Otra circunstancia se identificó con una docente del equipo directivo:

Un grupo de niñas se dirige a la sala de Educación Física junto con una docente y saca una soga. Comienzan a saltar. La vicedirectora se acerca al grupo y comienza a saltar la soga con las niñas. Empiezan acercarse más niñas y piden poder jugar, a lo que el resto accede. Después se acerca un grupo de 3 niños y preguntan si pueden jugar y también se suman. Saltan en grupos de 5 jugadores mixtos. Se observa que se acercan otras docentes que conversan y se ríen al ver a la vicedirectora jugar.

La vicedirectora espera igual que los niños/as para saltar la soga, una vez que le toca los niños gritan:

- ¡¡Seño, seño, seño!!!

Al acercarme al grupo le pregunto a unas niñas si las seño suelen jugar con ellos en el recreo y contestan que algunas veces, no siempre, pero que les gusta cuando las seño juegan, les pregunto por qué y responden:

- Porque es más divertido cuando juegan con nosotras (Observación, escuela 1).

En este ejemplo, como así también en el anterior, queda evidenciado que ambos docentes manifiestan una complicidad que respalda y fomenta la ludicidad, ya que los/as niños/as recuperan y valoran el poder compartir esa instancia y con diferentes expresiones verbales y corporales de alegría y satisfacción. En este caso la participación de la vicedirectora, no es solo de una jugadora común, sino que tiene una connotación diferente porque sale del rol de autoridad al participar del juego. Tal como sostiene Corbera (2013) la participación de docentes en los juegos puede propiciar momentos de búsqueda, experimentación e interacción que brindan las actividades lúdicas.

En ambos ejemplos la jerarquía de los/as docentes es dejada de lado por un momento, para establecer relaciones desde una horizontalidad que posibilita la situación de jugar de igual a igual al menos en esa situación en particular. Esto podría configurar una transgresión a una creencia cultural extendida como los *adultos no juegan*.

Tiempo libre

Para Pino y Giménez (2015) el tiempo de recreo es una consecuencia de la necesidad de niños y niñas dentro de la escuela, en el que tienen la posibilidad de descansar, jugar, compartir con sus pares y salir de la rutina académica. Se considera pertinente analizarlo desde las perspectivas del tiempo libre o de la libertad en el tiempo.

Munné (1980) establece que el tiempo libre es aquel modo de darse el tiempo personal interpretado como libre en el que cada sujeto se autocondiciona para compensarse. En este sentido se resalta una menor incidencia de influencias o limitaciones externas, impuestas y/o naturalizadas de diversas maneras. ¿Cuál es el grado de libertad en estos tiempos de juegos? La siguiente entrevista nos da algunos indicios para analizar:

E: ¿Para qué jugás en el recreo?

Niña: Para liberarme de las cosas del colegio (Entrevista niña de 8 años, escuela 1).

En esta respuesta se puede evidenciar que para algunos niños/as el tiempo de recreo es un tiempo liberado de aquellas obligaciones del aula y del momento de las tareas de aprendizaje. Se identifica a estas últimas como una obligación que condiciona la acción/decisión por lo que configura un tiempo con un heterocondicionamiento elevado, mientras que en el momento del recreo se liberan y se logra un mayor autocondicionamiento. Para Munné (1980) configuraría un *tiempo libre de*, compensatorio y equilibrador del tiempo de clases en el que se descansa para volver al aula. Ese momento permite liberarse de algo que en realidad no asegura una libertad plena ya que pareciera que se sale de un tipo de heterocondicionamiento que exige la hora de clase para insertarse en otro como definido por las normativas institucionales. Este interjuego entre un tipo u otro de condicionamiento se halla constantemente en lucha, con diferentes posibilidades de constituir la libertad.

Frente a ello nos preguntamos: ¿Podría considerarse al recreo como un tiempo superador de la compensación? ¿Cuánto de heterocondicionamiento y autocondicionamiento ocasiona el recreo? ¿El recreo es un tiempo liberador o un tiempo realmente libre?

Otra respuesta frente a la pregunta para qué jugás en el recreo tuvo relación con el disfrute, con aquella liberación de lo que no pueden realizar en clase.

E: ¿Para qué jugás en el recreo?

Niño: Porque disfruto los minutos fuera de clase, porque en clase no se puede jugar (entrevista a niño de 9 años, escuela 2).

Se podría analizar el disfrute como diversión, desde las funciones que Dumazedier (1975, como está citado en Munné, 1980) asigna al ocio, a partir de las 3 “D”: descanso, diversión y desarrollo. El descanso se refiere a esa liberación de las obligaciones cotidianas, como las horas de la clase y la diversión a la liberación del aburrimiento, lo monótono y de la rutina, en donde se destaca que dentro de clase no se puede jugar. En lo que respecta a la última D, en relación con el desarrollo del sujeto que se refiere a la construcción de la personalidad y la liberación de los automatismos de los pensamientos y de la vida cotidiana, pareciera que no se presenta en esta situación. En este caso aparece un indicio de una condición subjetiva que encuentra expresión y libertad como es el disfrute. ¿Por qué no logran asociar el disfrute a la clase?

“Recreo pasivo”

En los registros de observaciones y entrevistas se asienta una categoría nativa denominada por los/as docentes como recreo pasivo, que refiere a un tipo de acción o limitación asignada a los/as niños/as cuando se ha detectado un “mal comportamiento” en la hora áulica o inclusive por ciertos factores climáticos como días de mucho calor o lluvia.

E: ¿Qué sería un recreo pasivo y un recreo activo? ¿Por qué? ¿Para qué?

Docente: El recreo pasivo es dejarlos sentados y no permitirles esto de la libertad de juego, o sea no es un juego libre, sino que tienen que estar sentados, pueden ir al baño, pueden ir a comprar, comer, charlar, pero no pueden estar jugando los juegos que realizan habitualmente. El recreo activo justamente es la libertad de juego que ellos pueden moverse por los patios asignados como quieran. El porqué darle un recreo pasivo, se lo puede utilizar por un castigo o porque hace mucho calor y les conviene a los docentes que los chicos no estén corriendo, a los docentes y a los chicos les conviene para que no transpiren, porque está muy fuerte el sol o incluso cuando llueve les decimos van a tener recreo pasivo para que no estén todos por las galerías ya que hay poco espacio (Entrevista a docente escuela 1).

A partir de la respuesta del docente se evidencia que el recreo pasivo es asociado, entre otros sentidos, a un castigo por el mal comportamiento áulico. Desde los aportes de Foucault (2002) la función del castigo es la de corregir conductas, cuyo efecto es reparar ese mal comportamiento durante la clase a través del mecanismo de encauzamiento y control de la conducta. En nuestro caso este castigo es no permitirles la libertad de jugar. Esta prohibición refleja lo significativo de la

libertad del juego durante el recreo, por tal motivo lo emplean como una manera de imposición o de castigo. La posibilidad de realizar el resto de las acciones como comprar, comer e incluso charlar sugiere que lo que realmente es valorado por los/as niños/as es el juego, que es lo único que se restringe.

Argüello Ospina (2010) establece que la libertad en el juego facilitaría que niños/as decidan por sí mismos qué hacer y qué no hacer. La prohibición podría ser analizada como una forma de limitar la construcción de libertad, para educar niños/as sumisos/as, obedientes, que no se salgan de la norma (Foucault, 2002). O bien podría ser una ambigüedad generada por el escaso conocimiento y/o problematización sobre la medida. Esa ambigüedad se acentúa cuando la misma acción es propuesta para días con clima adverso, ya que en ese caso no sería utilizado como castigo, pero sí como una restricción de acciones.

A modo de conclusión

Investigar sobre el juego en el recreo sugiere la necesidad de rever las diferentes consideraciones que algunas instituciones escolares presentan sobre sus normas en lo que “permiten o prohíben”.

En relación con uno de los objetivos generales que refiere a la identificación de las condiciones y condicionamientos que influyen limitando y/o posibilitando el jugar, se pudo reconocer en un principio que el recreo es un contexto de posibilidad en el cual se generan diferentes situaciones de juego, la existencia de un tiempo y espacio brinda una condición que habilita el juego. Esto coincide con lo analizado por Álvarez Chávez (2013) y González y otros (2014) quienes resaltan la importancia del juego en este momento. Lo que no se menciona en esas investigaciones es que no son suficientes las condiciones para que el juego suceda en libertad. Existen, al mismo tiempo, condicionamientos naturalizados y/o impuestos, que limitan su desarrollo y/o aparición, que no habían sido detectados o abordados por las investigaciones mencionadas anteriormente.

Se detectaron varias técnicas de control y disciplinamiento en el recreo que inciden en los juegos, derivados de normativas institucionales. La distribución de los grupos de niños/as en el espacio según el grado al que pertenecen explícita y controla las relaciones entre grupos. En una de las instituciones esta normativa se encuentra naturalizada por todos los actores, que cumplen sin cuestionar la

medida, mientras que en la otra se encontraron transgresiones que se convirtieron en condiciones de posibilidad. También el control de los tiempos de juego acotados al recreo, tomó forma como otro dispositivo.

En el mismo sentido, aparecieron los/as “docentes controladores” distribuidos/as en lugares estratégicos que supervisaban todo aquello que sucedía a través de la vigilancia jerárquica. También se expresaron órdenes o indicaciones que evidenciaron el control como “así no se juega”, “no se puede correr”, “caminando, sino no te dejas pasar”, entre otras. Estas manifestaciones más que de cuidado y de prevención como sostiene Álvarez Chávez (2013), asumen formas de prohibición y control sobre la manera de actuar durante el recreo.

Los/as niños/as respetan estas normativas cuando piensan que se encuentran supervisados/as y observados/as por los/as docentes, quienes a su vez están controlados por los directivos, indicando una sucesión de mando jerárquico. Algunos/as se animan a transgredir la normativa cuando nadie los controla, a través de la modificación de una relación basada en estructuras jerárquicas, al asumir otra función diferente, la de “docente habilitador/a y participativo/a”. Estos/as intervienen jugando y posibilitando condiciones para la ejecución de los diferentes juegos que permiten a niño/as el disfrute de interactuar con ellos/as.

Asimismo aparece el castigo, no corporal pero sí simbólico, al limitar las acciones, en el “recreo pasivo”. En ambas instituciones escolares se reconoce al recreo pasivo como otro dispositivo de control por no proporcionar la libertad en las diferentes situaciones de juego que se puedan desarrollar durante el recreo.

Desde la perspectiva del tiempo libre, se identificó la necesidad de los/as niños/as de liberarse del tiempo heterocondicionado por la hora de clase para poder llevar a la práctica actividades de autocondicionamiento como podrían ser las situaciones lúdicas durante el recreo. Se reconoce a su vez que en ese tiempo existe una lucha constante entre los condicionamientos, que por momentos posibilitan un mayor o menor grado de libertad. Frente a ello surge el siguiente interrogante: desde la educación ¿qué aspectos condicionan y limitan la construcción de libertades? ¿Cuáles las promueven?

Las instituciones escolares analizadas, si bien son escuelas del siglo XXI, que podrían haber cuestionado los dispositivos de control y disciplinamiento (Foucault, 2002) de la escuela del s. XIX y XX, detectan resabios que han perdurado en el

tiempo, limitando las oportunidades de situaciones lúdicas durante el recreo. Es interesante poder pensar, discutir, debatir y problematizar dicha situación ya que se encuentra naturalizado no solo en niños/as sino también en docentes y directivos/as.

Consideramos que es necesario revisar, problematizar y reflexionar acerca de la temática abordada, al interior de las escuelas, generando diálogos y debates entre docentes, equipos directivos e incluso estudiantes en torno a lo que se define en ellas. Se puede pensar desde la construcción de la libertad en niños/as y docentes, para poder generar nuevas estrategias para revertir la utilización de dichos dispositivos de control y disciplinamiento frecuentes en las instituciones escolares.

En lo que se refiere al rol de los/as docentes es necesario reconsiderar su intervención ya sea como cuidador o como posibilitador de los juegos, no solo para generar espacios seguros sino también para brindar la posibilidad de sentir placer y disfrute de manera libre durante el recreo, incluso desde la participación y el compartir las instancias lúdicas.

En la instancia final del presente artículo se detecta una gran cantidad de situaciones gratificantes que tiene como base el juego. Es imprescindible conocer acerca de la incidencia en el desarrollo subjetivo y social, cognitivo, afectivo, motor y ético del juego en la infancia que permita tomar conciencia sobre el espacio y tiempo que se le asigna en las instituciones educativas.

Al mismo tiempo es deber de la educación y en ese marco de las escuelas garantizar el derecho al juego, ratificado en La Ley N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes expresada en el artículo 20 y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) en el artículo 31. El conocimiento acerca del juego en las instituciones escolares permitiría identificar las dificultades para promover este derecho al juego. Solo desde su reconocimiento es posible definir procesos que permitan abordarlo.

Nos resulta oportuno proponer algunas recomendaciones pensando en las diferentes situaciones presentadas, como por ejemplo tomar conciencia de la importancia del juego y, en consecuencia, ofrecer oportunidades, espacios y sectores, elementos y juegos a los que puedan tener acceso los/as niños/as para llevar a cabo las actividades que sean de su agrado e interés. Incitar e invitar a los/as docentes a brindar posibilidades y participar activa y conscientemente en la promo-

ción del juego como un derecho. De esta manera se puede abordar y emprender un proyecto estratégico que invite a jugar desde el respeto, la consideración e inclusión de otros, la diversidad, la exploración y la creación, el protagonismo y la autonomía, en pos de la constitución de sujetos críticos, solidarios y comprometidos en el marco del ejercicio de las libertades.

A modo de cierre, surge una pregunta como profesionales a cargo de la educación de las infancias, que nos invita a pensar y continuar problematizando sobre la temática cuyo propósito es replantear el derecho del juego y la oportunidad de compartir con sus pares: ¿cómo lo hacemos? Solo a partir de comenzar a pensar y a coordinar acciones es posible iniciar el camino de la transformación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Chávez, L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4315628.pdf>
- Argüello Ospina, C. (2010). El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 141-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058545.pdf>
- Artavia Granados, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*, 38 (2), 19-36. <https://www.re-dalyc.org/html/440/44031370002/>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Corbera, A. (2013, 9-13 de septiembre). *Los recreos en una escuela primaria: Los cambios y las riquezas* [ponencia]. Iomo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3354/ev.3354.pdf
- Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española. (2018). Consultado en www.rae.es
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989*. Autor. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- González, D., Castaño, M. y Chalarca, O. (2014). *El recreo en la Educación Básica: una pregunta por el juego y la convivencia escolar* [tesis de grado, Universidad Pontificia Bo-

- livariana]. Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1970/Tesis%20Doris%20oy%20M%C3%B3nica.pdf?sequence=1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptitsta Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens. El Juego y la Cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Octaedro.
- Martínez, R y Serrano, M (2019). *Los juegos en el recreo* [trabajo final de licenciatura no publicado]. Universidad Provincial de Córdoba.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. Trillas.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente* [tesis grado de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=JteI627>
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Novedades Educativas.
- Pellegrini, A. D. y Smith, P. K. (1993). School Recess: Implications for Education and Development. *Review of Educational Research*, 63(1), 51–67. <https://doi.org/10.3102/00346543063001051>
- Pérez Hurtado, L. y Collazos Henao, T. (2007) *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas* [trabajo final de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <http://hdl.handle.net/11059/761>
- Pino, P. y Giménez, J. (2015). El recreo ¿sólo para Jugar? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6(36). <http://emasf.webcindario.com>
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005, 28 de septiembre). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Ley N.º 26.061. Disposiciones generales. Objeto. Principios, Derechos y Garantías. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Organos Administrativos de Protección de Derechos. Financiamiento. Disposiciones complementarias*. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.

Cita sugerida: Martínez, R., Nakayama, L. y Serrano M.C.(2020). “Así no se juega”: condiciones y condicionamientos de los juegos en los recreos. *Investiga+*, 3(3), 161-179. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf