



GEOGRAFÍA DE GÉNERO Y DISCURSOS DEL CUERPO EN LOS MICROESPACIOS ESCOLARES: ENTRE LA VIGILANCIA Y LA DISPLICENCIA

*Geography gender and body discourses in school
microspace: between monitoring and nonchalance*

Brisa Varela

Universidad Nacional de Luján

Resumen

En este artículo se reflexiona desde la perspectiva de la geografía de género, sobre la diversidad de prácticas sociales y espaciales de los niños y niñas en su contexto escolar considerando sus acciones en los momentos de juegos libres. El estudio del espacio geográfico se propone aquí como dialéctico porque las situaciones que estudia son dialécticas en un marco de asimetrías propias del sistema patriarcal.

Palabras claves: Género, geografía cultural, escuela, metodología cualitativa.

Abstract

From the perspective of gender geography, in this article studies the diversity of spatial and social practices of the children and school context considering their actions in moments of free play. The study of geographical space is proposed here as dialectical because the situations are studied dialectic within a framework of asymmetries patriarchal own system.

Key words: gender, social and cultural geography, school, qualitative methodology

Sumario: Introducción. Encuadre, problemas y metodologías. El recreo escolar ¿espacio de libertad? De la teoría al campo: el uso del espacio por varones y mujeres en el recreo. Conclusiones.

Introducción

En este artículo se analiza la apropiación diferenciada de microespacios escolares por parte de los niños y las niñas, naturalizada por los adultos como producto de una construcción histórica y social en la que la escuela se encuentra inserta y en la que la valorización de lo que se entiende por “lo femenino” se encuentra subordinado a “lo masculino”.

El campo epistémico en el que nos situamos es el la geografía que incluye tanto la revisión de la noción de espacio geográfico como la perspectiva de género y en el que los trabajos feministas han sido sustanciales para la construcción de una teoría crítica del espacio.

El desarrollo de las geografías feministas ha permitido explorar las diversidades de escalas, puestas en diálogo, en nuestra vida cotidiana y resignificar aquellas zonas invisibilizadas o subconsideradas, aquellos márgenes no tratados que quedaban fuera de las categorías hegemónicas (Puente Lozano, 2011).

La revisión de la perspectiva androcéntrica ha alentado la instalación de nuevas problemáticas como objeto de estudio, y legítima, como objeto de estudio, por ejemplo las interacciones de género en los microespacios y también, fomentando el trabajo interdisciplinar.

Desde la sociología, las artes, la literatura, la historia, la antropología y la educación física se ha trabajado sobre el estudio del control de los cuerpos y desde lo conceptual se ha introducido la conceptualización de microespacios y la noción de “extrañamiento” o distanciamiento para estudiar un espacio que antes resultaba “familiar”.

La geografía de género ha impulsado, tardíamente en relación con otras disciplinas, la indagación del el vínculo entre la espacialidad y el poder, Estévez Villarino (2012) retoma la posición de Hannah Arendt quien politiza el espacio y lo concibe como un “espacio de aparición” en el que la acción y el discurso crean un espacio entre los participantes que puede encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar. Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí (...) La comprensión de este vínculo ha sido un elemento central para avanzar en la lucha por romper los límites que han constreñido los espacios materiales, discursivos o conceptuales y simbólicos de las mujeres (Puente Lozano, 2011).

Epistemólogas de la geografía como Dolors García Ramón (2012), en especial desde los años ochenta, han incorporado la categoría de género redefiniendo las dimensiones de la espacialidad, al entender que las relaciones entre corporeidad,

género y espacialidad no son neutras, las acciones de las personas en los espacios están cargadas de intencionalidad e historicidad (Perrot, 2008). Las formas de situarse en el presente están afirmadas en estereotipos que, aunque velados, están vigentes y construyen subjetividades e identidades que remiten a lo material, lo imaginario y lo simbólico. Retomando los sugerentes trabajos de Henri Lefebvre (1976, 1981) Jaques Derrida (1997) y Michel Foucault (1976) entre otros intelectuales, puede afirmarse que las identidades de género se construyen en y por medio de la acción socioespacial.

Lefebvre (1976) expuso las debilidades teóricas de las definiciones de espacio geográfico producido por la geografía moderna de los siglos XIX y XX y afirmó que todas las nociones y los niveles del espacio son productos sociales, por lo tanto todo espacio es un espacio social. Este “espacio” no es ni transparente ni natural y cada época tiene modos de producción de espacio(s) que se expresan en lugares específicos, jerarquías y conjuntos espaciales.

El espacio no es un objeto científico descarriado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia con respecto a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y epítome de la abstracción racional, es precisamente porque ha sido ocupado y usado, y ya ha sido foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales, pero siempre políticamente. El espacio es político e ideológico. Es un producto literalmente cargado de ideologías (Lefebvre, 1976: 46).

Además de los aspectos materiales, es significativo considerar las representaciones sociales y discursivas sobre el espacio, ligadas a las relaciones de producción, al orden que se impone y se asienta en una estructura de poder. Los espacios de representación relacional y social ofrecen, a la vez, una región de posibilidad y de resistencia simbólica.

Otra característica del espacio geográfico es que sólo es entendible dialécticamente, es una construcción social que refleja la estructura de poder de la sociedad articulando clase y género, pero a la vez ejerce su influencia sobre ese orden social petrificándolo y la separación de funciones sigue reflejando la ideología de la domesticidad (Karsten y Meertens, 1992).

Este trabajo propone un análisis del espacio vivido, me interesa compartir aquí los resultados de las indagaciones sobre el sexismo en la escuela realizado con la participación de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (PEP) N2 Mariano Acosta, futurxs maestrxs, en la asignatura “Trabajo de campo: experiencias en

investigación educativa”. Entiendo que la perspectiva de género implica necesariamente lograr visibilizar la estructura patriarcal y reformular estrategias pedagógicas que permitan desmontar su vigencia en las distintas relaciones sociales, instancias institucionales y espacios diversos de constitución de lxs sujetos, entre ellos el de la escuela.

Desde el punto de vista metodológico la visibilización del sexismo implicó un proceso de diseño, observación, construcción de registros de campo e interpretación desde la pedagogía crítica y la perspectiva de género, de los momentos escolares conocidos como “recreos” en los que el juego invita y se caracteriza por ser un lugar de “libertad supervisada” o “libertad controlada” (Pavía, 2005). Sostener la perspectiva de género requirió revisar la carga de prejuicios y subvaloraciones persistentes en los recreos como espacio y tiempo particular.

Como afirman Karsten y Meertens (1992) el espacio desborda su marco geográfico y se convierte en un concepto que remite a las nociones de autonomía e identidad, y también a las prácticas sociales concomitantes. En los estudios de geografía de género se trata de integrar tanto los procesos histórico-estructurales en que se enmarca la vida de las mujeres y niñas como las prácticas cotidianas.

En relación con la temática estudiada son de considerar aquellos estudios que, por fuera de la geografía, se vienen realizando desde hace décadas investigaciones sobre educación y género. Recientemente los estudios sobre las geografías de las infancias han iniciado un tránsito incipiente. Anna Ortiz Guitart (2007) ha relevado los esfuerzos autorales e institucionales referidos a esta cuestión:

La revista de geografía que más artículos ha publicado desde sus inicios (en 2003) ha sido *Children's Geographies*. Esta publicación nació con la voluntad de cubrir un vacío en nuestra disciplina y crear un *forum* de discusión para todos aquellos geógrafos interesados en investigar *para y con* los más jóvenes (Matthews, 2003a). En ella publican los mejores y más prolíficos especialistas sobre el tema, como Hugh Matthews (editor de la misma), Gill Valentine, Sarah Holloway, Tracey Skelton (todas ellas procedentes de universidades británicas), Stuart Aitken y Cindy Katz (de Estados Unidos) y Lia Karsten (de los Países Bajos). Otras revistas de geografía sensibles a este nuevo enfoque han sido las siguientes: *Area* (número monográfico titulado «Geographies of Childhood» aparecido en el año 2001, vol. 33, n. 2), *Annals of the Association of American Geographers*, *Antipode*, *Environment & Planning D: Society and Space*, *The Professional Geographer* y *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. (...) El trabajo de Thomson (2005) es un buen ejemplo de utilización de la observación como método de análisis para estudiar como los niños y los adultos *territorializan* y *reterritorializan* los espacios de juego de la escuela, con el objetivo de controlar, dominar y resistir el espacio de los *otros* (Ortiz Guitart, 2007:199).

Encuadre problemas y metodología

En el Plan de Estudios de Formación Docente para el Profesorado de Educación Primaria (Resolución N° 6635 /2009) se propone que, como experiencia formativa, se desarrolle el espacio curricular “*Trabajo de campo: experiencias en investigación educativa*”. Se aspira a promover el acercamiento a diversos aspectos de la realidad educativa a partir de las diversas metodologías y enfoques que asume cada disciplina o área de enseñanza y ofrecer oportunidades para que lxs estudiantes se pongan en contacto con situaciones escolares, problemáticas o cuestiones específicas relativas a estudios de caso. Entre las herramientas que pueden dotarse a lxs estudiantes se encuentran metodologías relativas a la observación y registros de situaciones escolares; el análisis del material didáctico ofertado por editoriales comerciales y la aplicación de marcos interpretativos que permitan pasar de la descripción a las diversas explicaciones y contrastaciones posibles.

En cuanto a las opciones metodológicas acordamos con el posicionamiento de Estévez Villarino (2012) quien afirma:

Para enfrentarse a un objeto de estudio relacional y múltiple que, además, emana de los cuerpos, la etnografía parece la herramienta más apropiada, entre otras cosas, porque permite enfrentarse al espacio público desde la consciencia de que la vida excede las condiciones normativas que representan sus categorías. Por etnografía no me refiero tanto a la puesta en práctica de algunos métodos cualitativos, como al compromiso decidido de registrar lo concreto y lo cotidiano, atendiendo y respetando sus lenguajes (Estévez Villarino 2012:159).

En el ida y vuelta de la teoría a la escuela y de ella nuevamente a la conceptualización, se generó un ámbito que invitó a la reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos con base en la investigación; posibilitar experiencias para la recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos; la promoción del análisis de las diferentes dimensiones de la realidad educativa, dando sentido a los nuevos enfoques e introduciendo la perspectiva de género, estimulando reflexiones sobre el rol docente a partir de la construcción de una mirada que favorezca y valore las prácticas no sexistas en el aula, desnaturalizando estereotipos, en el ejercicio de la práctica docente.

Previo al trabajo de campo se debatió sobre la importancia del relato biográfico, las historias de vida, la subjetividad del investigador y se propició la autoindagación en referencia al interés por el tema objeto de estudio y el peso de lo biográfico en las decisiones profesionales.

También se abordó la definición del problema de estudio y el área de interés, lo académico, su necesidad institucional y los criterios de validez científica. Por último se construyó una propuesta etnográfica de trabajo en campo con lxs estudiantes a partir del registro de observaciones participantes y de entrevistas.

En este artículo se toman los resultados de dos investigaciones en campo concretadas por Rocío y Lisandro¹, estudiantes del último año de la carrera de profesores de educación primaria del PEP N 2 CABA, que pudieron indagar sobre el espacio dado a niñas y niños, de diez y once años, en los “recreos” en dos instituciones escolares, una de gestión privada y otra estatal con alumnos de sectores medios bajos. Se prestó especial atención a los intersticios y rugosidades de las prácticas cotidianas en los que las desigualdades de género puedan llegar a ser problematizadas.

El recreo escolar ¿espacio de libertad?

El objetivo de la propuesta pedagógica formulada en esta investigación apuntó a la descripción de relaciones de género entre lxs niñxs a partir de sus prácticas y hábitos en los recreos y a conocer las representaciones sobre ellxs mismxs y sus elecciones durante el recreo accediendo a los significados del texto espacial a través de las actividades prácticas que ocurren en tal espacio, y del conocimiento que estas implican de parte de los actores sociales como afirma Henrietta Moore (1986).

La palabra recreo, según el diccionario² remite al “sitio o lugar apto o dispuesto para diversión” (de recrear, “divertir, alegrar o deleitar”), y el tiempo y lugar del recreo significa un corte en relación con el horario de “clase” y se organiza según las pautas del mundo adulto.

En Argentina a fines del siglo XIX se instituyó el recreo siguiendo el modelo francés, su fundamento para la implementación de los recreos escolares se apoyó en la biología, la fisiología y la higiene y el objetivo expresado fue el de “reponerse de la fatiga mental”. Fue Juana Manso quien impulsó la práctica de los recreos y los patios y la ley 1420 lo incorporó como normativa obligatoria. En el artículo 14º se establecía: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”. Para ese momento se recomendaban las diferenciaciones por género: “En las escuelas mixtas los patios deben ser separados para ambos sexos y también separados los de niños pequeños y los mayores”. Las posibilidades edilicias no necesariamente se ajustaron a esta recomendación, pero los

1 Rocío presentó un texto con el título “La vinculación “espontanea” de lxs niñxs en las instancias de recreo” y Lisandro presentó un texto con el título “Androtecto”.

2 Diccionario Enciclopédico Peuser, Buenos Aires, 2000.

juegos separaron a ambos sexos durante muchos años. Con el correr de los tiempos y tal vez también por cuestiones de reducción espacial, los recreos se desarrollan en el mismo patio tanto para niñas como para niños (Linares, 2010).

Desde los comienzos de la escolarización queda planteada una dicotomía entre “el aula” y “el patio”. En el aula, generalmente, lxs niñxs no podían decidir con quién sentarse, mientras que en el patio podía elegir con quién jugar; el aula era un espacio cerrado, el patio era abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso. Al considerar al patio y al recreo como escenarios, también se disponían elementos y objetos que, de alguna manera condicionan a lxs niñxs que los usan.

El recreo significa, aún en la actualidad, el momento en el cual niñxs se sienten en libertad de poder expresarse de manera espontánea dejándose llevar por su propio sentir, en un ambiente libre. Estos son los motivos por los cuales se consideró al recreo como el momento propicio para observar las conductas de lxs niñxs, sus maneras de relacionarse, los roles que asumen, los estereotipos naturalizados, así como algunos otros aspectos.

Iniciadas las observaciones ambos estudiantes refieren que en los recreos escolares se multiplican los estereotipos inculcados durante generaciones. El recreo es la sociedad en pequeño, los varones ocupan todos los espacios y las niñas lo naturalizan.

Los estereotipos de género tipifican el ideal masculino o femenino, son el conjunto de características que la sociedad “espera” del “ser varón” o “ser mujer” y las conductas prescriptas (permitidas) y proscriptas (prohibidas) por la sociedad para cada género. Ambos estereotipos encierran alto contenido valorativo y son la reproducción de conductas esperadas que niños y niñas deberían llevar a cabo en su vida adulta, encuadrados en un juego de relaciones asimétricas de poder.

Retomando la mirada de Bourdieu y Passeron (1972) hemos enmarcamos las relaciones de género, como prácticas de reproducción, en el espacio escolar. Foucault (1976) que dice que lo que caracteriza al poder es un juego de relaciones entre las personas y el entramado de relaciones entre ellos y afirma que no vivimos en un vacío sino en el interior de un conjunto de relaciones.

Rocío y Lisandro iniciaron las observaciones en campo tras fundamentar su trabajo.

Desde una perspectiva heteronormativa, los adultos nos hemos ocupado durante generaciones de inculcar a nuestros niños y niñas la identidad sexual, de acuerdo con si ha nacido varón o niña. Según Bourdieu, el notable éxito que ha logrado mantener durante siglos la “dominación masculina” se relaciona con la manera en que instituciones como la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado, los medios de comunicación y la práctica de los deportes han otorgado un velo de “naturalidad” a la desigualdad social y cultural entre

los géneros. De todas estas instituciones, en la que haré hincapié en esta ocasión es la escuela, ya que es el microcontexto en el que se desarrolla el escenario a describir, pensar y analizar. Elijo abordar las manifestaciones infantiles en las instancias de recreo ya que es en el patio y durante este momento, que se dan de manera espontánea ciertas relaciones y ciertas distribuciones corporales en el espacio sin estar atravesadas por la cohesión del ámbito áulico (Rocío).

Androtecto es un trabajo realizado para la materia del profesorado de enseñanza primaria “Trabajo de campo”. En la actualidad este trabajo se mira en el espejo de un reconocimiento de la lucha de identidades que fueron sometidas mediante discursos, políticas represivas, normas sociales e imposiciones de hábitos de todo tipo. Rompiendo con la lógica imperante llevada a cabo por la visión occidental de la historia hubo, hay y habrá mujeres luchando, participando de la política entendida como una función común de todas las prácticas sociales más allá de sus diferencias y distancias, es decir, desnaturalizando a la práctica política como uso restringido (Lisandro).

Desde la cátedra se les propuso que en sus indagaciones revisaran los mecanismos sutiles e invisibles de los diferentes aspectos relacionados con el género en la comunidad educativa, más específicamente en el recreo, teniendo en cuenta la trama de relaciones, roles estereotipados y situaciones de discriminación que contribuyen a reforzar la desigualdad.

Partimos de considerar que el recreo puede ser un momento de gran potencialidad para intervenir, operar y generar acciones, en función de modificar actitudes y cambios que posibiliten la igualdad de oportunidades y la equidad entre los géneros.

En sus intervenciones en el momento del análisis teórico Rocío presentó sus interrogantes:

¿Cómo se relacionan niñas y niños durante el recreo? ¿Cómo se dan las relaciones de género entre niñas y niños durante el recreo? ¿Qué modelos guían las conductas de lxs niñxs? ¿A qué prefieren jugar? ¿Por qué lo eligen? ¿Qué roles asumen? ¿Asumen roles estereotipados? ¿Qué espacios ocupan en el patio? ¿Con qué elementos juegan niños y niñas? ¿Existe igualdad de oportunidades en las actividades de descanso y esparcimiento durante el recreo? ¿Se da una relación asimétrica de poderes entre niñas y niños que juegan en el recreo? ¿Qué trama de relaciones se plantean en este ámbito? ¿Las niñas o los niños ejercen la dominación durante las actividades de descanso y esparcimiento del recreo? ¿Cómo es la acción de unos sobre otros?

Lisandro polemizó con los enfoques sexistas que relevaba en sus observaciones exploratorias:

La práctica docente en la actualidad ya no puede mirar a un costado ni desentenderse sobre el espacio de lucha que conquistó la mujer y que debe seguir peleando para construir una sociedad justa e igualitaria no solo en relación al género, sino al respeto por las diferencias. Las escuelas son un claro reflejo del entramado machista social que reina y que cada vez va descubriendo más grietas en su interior. El androcentrismo no solo se proyecta en las representaciones sociales sino que también se proyecta en el espacio, entendido como una arquitectura hecha para y por los hombres, reflejando nuevamente pero esta vez ya con la mira en donde va a desarrollarse el trabajo, en la escuela, en sus paredes, en sus patios, en sus techos y columnas.

De la teoría al campo: el uso del espacio por varones y mujeres en el recreo

Primer caso

La información relevada pertenece a una escuela privada ubicada en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en las que Rocío es maestra³, acceden niñxs de clase media. Las observaciones se realizaron en el espacio del recreo de lxs niñxs de cuatro divisiones de 5to y 6to grado.

En esta institución no se pueden llevar herramientas ligadas a la tecnología a la escuela, por ende están prohibidos los usos de celulares, computadoras, tablets. La institución con esta decisión “preventiva”, se anticipa e impide que se rompan, que se pierdan o que se extravíen los objetos. De esta manera, se distancia de la responsabilidad de educar acerca del cuidado de los bienes materiales, refugiándose en la necesidad de evitar determinados conflictos con las familias. ¿Quién se haría cargo si algo de lo anterior sucediera? ... La escuela ya tiene demasiadas obligaciones.

A principios de abril, ante la cantidad de niñxs golpeadx, aparece una norma nueva: “en los recreos se prohíbe correr”. Lxs niñxs quieren moverse y lxs docentes deben controlar sus movimientos, cada vez normativamente más reducidos.

La hipótesis que Rocío formuló, a partir de observaciones preliminares en los recreos, fue la siguiente: Durante los recreos, los niños elijen juegos activos, que involucran desplazamiento y actividad física. Sin embargo, las niñas prefieren dinámicas estáticas, pasivas, sin incluir el ejercicio de destrezas físicas. Esta división

3 El GCBA ha declarado la emergencia educativa motivo por el cual los estudiantes avanzados en su carrera docente pueden ocupar puestos supletorios de maestros.

entre grupos de juegos de, niñas por un lado y, niños por el otro, cada uno con sus características, responde a pautas culturales instaladas en el sentido común.

Rocío aclara:

Todxs nos enfrentamos al desafío de intentarlo. A la mancha jugaban todos, a la escondida también. ¿Y ahora qué?

Aparece la pelotita de goma y el “Picapared” como la actividad que permite desarrollar el mayor movimiento posible sin correr que, al mismo tiempo pone en evidencia otra vez, la división lúdica por géneros.

En la misma institución se legitima la fragmentación del trabajo por géneros. Me atrevo a afirmar que normativizada e incluso, justificada con argumentos pedagógicos:

Las niñas y los niños se separan en la hora de educación física.

Los niños se suben a un micro y van al “sindicato”.

Las niñas se suben a otro micro y van al “gimnasio”.

Los niños entrenan deportes. Fútbol sobre todo.

Las niñas entrenan gimnasia artística. Son especialistas en coreografías.

Podemos advertir que en las escuelas existen “prácticas habituales que –muchas veces sin intenciones conscientes o explícitas- reproducen cuestiones y estereotipos sobre los “lugares de mujeres y varones” Infinidad de actitudes que conducen a una desigualdad en el trato ejercido en relación con la diferencia de sexo se sostienen en representaciones cristalizadas como la idea de que las niñas son ordenadas, prolijas, tranquilas, buenas alumnas, rosas, educadas, delicadas, y respetuosas por nombrar algunos adjetivos. En oposición los niños serían rebeldes, desordenados, acelerados, violentos, contestatarios, distraídos, “maleducados” y desprolijos, contraponiéndose casi antagónicamente a las caracterizaciones de las niñas. Todas las sociedades humanas esperan y conducen hacia determinados tipos de comportamientos según los sexos de que se traten. Los comportamientos “esperables” no son naturales sino que se construyen históricamente sobre cada uno de los sexos” (Varela y Ferro, 2000).

En ocasión de nuestra investigación el “cuándo” y “dónde” suceden las acciones son esenciales, el escenario es un patio de terraza de 10 metros por 3 metros habitados por aproximadamente cincuenta niñas. El tiempo: 15 minutos de recreo.

Basta una mirada durante los 15 minutos de recreo en el patio, para apreciar la fragmentación de lxs estudiantes en grupos donde el rasgo observable que los diferencia es el sexo. Una descripción de un recreo bastará para hacer visible esta dominación, representada en el uso y distribución del espacio.

Para comenzar el recreo deben atravesar el disciplinado laberinto que los conducirá al patio. Salen del aula y deben formar en dos filas alineadas, una de nenas y otra de nenes. Me detengo delante de ellxs y aguardo. Lxs niñxs están dispersxs en pequeños grupos. Con pelota en mano algunos niños que se ordenan cantando. Otros pegados a la pared, tocando el marco verde de la ventana gritan ¡pido!

Las nenas en ronda aguardan con libros bajo el brazo. Una sola tiene una soga y espera en la fila. Me acerco a algunos y algunas recordándoles que deben formar (Rocío).

Rocío aplaude y mira a cada uno forzando un rostro de enojo o, aburrimiento, seguimos ahora sus impresiones:

Cuando considero apropiado el momento, o me canso de insistir con algo que no me importa, subimos por una escalera. En medio del trayecto debo detenerme para recordarles que aún no comenzó el recreo y deben caminar ordenados. Se miran entre ellos y se alinean. Continuamos, atravesamos un pasillo, subimos un escalón, la luz natural comienza a hacerse notar, tres ansiosos niños se adelantan y avanzan corriendo.

Llegan y se dispersan. Un grupo de nenes festejan a los gritos haber conseguido la pared grande. Acelerados le piden que cierre la ventana de un aula del secundario que da al patio. Lo logra y ellos festejan otra vez.

¡Pri, segun, ter, cuar, quin, sexti, septi, octi!
En ese orden se alinean en horizontal.
Uno lanza la pelota y comienza el juego. Picapared.
Quemado, directa, risas, uuuuuuuuuu que genio, pique.

Concentrados se encargan de que la pelota repita su ciclo: mano, pique, pared, pique, mano, pique, pared. Todos juegan, todos respetan su turno. Al fondo un grupo de ocho niños juegan al fútbol con una pelota de goma espuma.

No todas las niñas llegaron al patio. Se dispersaron, entraron al baño, se distrajeron en la cafetería. Tan solo algunas, cinco se organizan en un rincón para saltar la soga. Dos la sostienen de los extremos y por turnos saltan al son de canciones que se aceleran. Pasan unos minutos y llega otro grupo de varones. Frente a otra de las paredes arman un círculo, se enumeran, pica la pelota y ¡atención!

En el centro del patio, un grupo de seis niñas y un niño arman dos grupos. Dividen el espacio teniendo como referencia las líneas de alquitrán del piso. Lanza la pelota y cuidado, cualquiera puede ser quemado.

Al fondo, apoyados sobre la pared un grupo mixto conversa. Abrazos van, empujones vienen. Dos niños tomados de la mano estiran sus brazos y comienzan a dar vueltas. Ríen. Otros dos niños se codean y comienzan a copiar la conducta.

Una docente se acerca y les señala que no es un juego adecuado para el recreo. Que podían lastimarse y podían lastimar a otros. Pasa un niño perseguido por una niña. Ambos se dispersan entre el montón.

En la sombra, en un pasillo pequeño en el que no llegan a entrar todas, un grupo de siete niñas practica una coreografía con verticales contra la pared mientras dos niñas apoyadas contra una columna observan.

Queda reflejada en esta primera observación que, lxs niñxs en cuestión no son más que un absoluto reflejo del sistema de representaciones sobre los géneros de esta sociedad occidental en la que están insertxs y que es performativa. Sin lugar a dudas, las niñas también tienen destrezas físicas y motoras, acciones como saltar la soga y crear coreografías son las que se manifiestan en el relato. Lo interesante de este testimonio es el lugar físico que ocupan las niñas en relación con el de los niños, a ellas les corresponden rincones y son esos recovecos suficientes para desarrollar sus actividades elegidas.

Otro día Rocío registra:

Ingreso al aula, saludo a varios niños y niñas con un beso. Me detengo a escuchar algunas quejas, otras anécdotas mientras recuerdo con la voz y con el cuerpo que es momento del recreo y les pido que se alisten para subir.

Un grupo de seis niñas se acercan y me piden ir a la biblioteca acompañadas por la señora Dani, del comedor. Asiento con la cabeza, ellas se adelantan y bajan por las escaleras.

Los niños y niñas se agrupan cerca mío, porque saben que soy quien decide cuándo es momento para subir. Nombro a algunos niños y a otras niñas, comento ¡vamos!, me doy vuelta y camino hacia la escalera. El grupo me sigue. Al llegar al segundo piso nos detenemos a esperar al grupo, varios niños corren.

¡Esperen, no corran!

Ellos continúan y los imitan otros con pelota en mano.

Ocho niños se dispersan a lo ancho del patio, ocupando una franja limitada por las esquinas, el tacho de basura y una columna. Pelota al suelo y pie. Un grupo de tres niñas y dos niños se enumeran y juegan al “Picapared”.

Luego de observar reiteradamente esta situación le pido a Rocío que entreviste a cada unx de lxs integrantes del grupo. Planteamos los siguientes objetivos: conocer los argumentos e ideas de lxs niñxs sobre sus elecciones y actitudes en los recreos;

identificar las representaciones que tiene lxs niñxs sobre ellxs mismos y hacer explícitos los motivos de sus elecciones con respecto a los juegos compartidos con las personas del otro sexo⁴.

Es relevante considerar que el motivo de la elección de los juegos, en el 90% de las respuestas, fue *“porque es divertido”*.

En la instancia del “pueden”, todos asumen que es posible que ambos géneros jueguen juntos, con la excepción de algunos casos en que contestaron:

“No, porque los distintos sexos se pelean.”

“Pueden jugar juntos si los varones son menos brutos.”

Sin embargo, en el momento de asumir lo que sucede aparecieron opiniones como:

“No juegan juntos porque cada género elige distintas cosas.”

“No porque los varones juegan bruto.”

“Los varones juegan bruto y salen lastimados.”

Una niña invitada a jugar por los niños dice “cuando juego con los varones me parece gracioso que todos se tiren para pegarle a la pelota porque no hace falta.”

Una niña del grupo mixto, explica “Juego con los que me siento cómoda, porque no hacen trampa y no me van a burlar.”

A Rocío le aparece una contradicción entre introducir una mirada de género en los juegos del recreo o respetar ese espacio de libertad y actividades libres, me dice:

Tras una breve conversación sobre las respuestas de las entrevistas y lo sucedido en los recreos, les propuse armar un torneo de “Picapared” mixto.

Caras de enojo, gritos de bronca y un coro de “nooo” rotundo fueron las respuestas

Por el momento, contando con tanta resistencia de parte de lxs niñxs, decidí no seguir adelante con la propuesta, y restringir mi marco de acción al aula.

Segundo Caso

En el segundo caso retomamos las observaciones de campo y entrevistas realizadas por Lisandro durante dos meses en los patios, techados y destechados, del histórico Normal del Barrio de Balvanera, durante los recreos del turno tarde del segundo ciclo del nivel primario.

4 Las preguntas de las entrevistas fueron: *¿A qué jugas en los recreos? ¿Por qué elegís ese juego? ¿Con quién jugas? ¿Jugas siempre con las/los mismas/mismos? ¿A qué te gustaría jugar? ¿Los varones pueden jugar con mujeres? ¿Las mujeres pueden jugar con varones? ¿Juegan juntos? ¿Por qué? Contá alguna anécdota en la que hayas jugado con algún varón/mujer.*

El patio destechado de la escuela es verdaderamente grande en relación al resto de las escuelas públicas de la ciudad autónoma de Buenos Aires y su composición, casi en su totalidad, está dada por dos arcos de fútbol y una enorme cancha para jugar.

La suma de los tres patios techados apenas supera la mitad del destechado y el juego predominante de los niños es el fútbol, el de las niñas no es uno en particular sino varios.

En quinto grado del turno tarde tengo la suerte de conocer no solo como docente sino como persona a un maestro quien al contarle lo que estuve observando y compartiendo en mis registros nos pusimos de acuerdo en que en una cultura futbolera y en una escuela en donde el patio grande es una cancha de fútbol hay una clara tendencia machista en la distribución del espacio en relación al juego en los recreos. Le pedí además el favor de realizar una encuesta en su grado, formado por 14 varones y 12 mujeres para poder definir qué juegos son los preferidos de los niños, dónde se juegan, si juegan entre niños y niñas (Lisandro).

La entrevista permitió cuantificar los datos: sus resultados son tajantes: Niñas: fútbol 2% Niños 50% fútbol.

La encuesta fue realizada durante los recreos y era notable como el único juego organizado y que se jugaba en la mayoría del espacio era el fútbol y era jugado por chicos, se podría observar alguna chica quizás pero la relación de cantidad por sexo era drásticamente amplia. Las niñas en los recreos se las veía sobre todo corriendo, conversando, jugando a la mancha pero nunca con algún juego claro con una determinada organización que lo diferencie de los otros. En los patios internos me gustaría comentar que la disposición de las columnas forman como una especie de arcos de fútbol que no necesitan mucha imaginación dado que los niños de uno de los dos patios lo usan como una cancha y se ve claramente como las niñas terminan jugando al costado de la cancha imaginaria que es un espacio reducido en relación al que usan los chicos. Por último no había una propuesta abarcadora de ninguno de los dos sexos de jugar en conjunto, quizás la mancha zombi era una propuesta pero todavía no consigue su éxito (Lisandro).

Las nenas proponen otros juegos como mancha venenosa, charlar, dibujar, escondidas, *Angry Birds*⁵ y muñecas *barbies*.

El patio de afuera es el sitio elegido por la mayoría de alumnos y alumnas. Los chicos en su mayoría prefieren jugar al fútbol y es justo en el patio de afuera donde en la mayor

5 Juegos para celulares

parte de su extensión se ubica una gran cancha de fútbol. Las chicas no tienen un juego determinado como el preferido sino que son varios y no tienen un espacio que contenga características para desarrollar un juego organizado ni que las represente. El fútbol se ve representando no solo por el gusto y la preferencia de los chicos también por el espacio, por la estructura de un patio grande en el cual su cancha de fútbol ocupa más de la mitad de su espacio.

Entiendo que de los participantes de la encuesta la mitad aproximadamente de los distintos sexos confirman la posibilidad de poder jugar entre ambos (Lisandro).

Lisandro concluye puntualizando la perspectiva de género que esta experiencia le ha permitido construir trabajando etnográficamente en campo.

Quizás las modalidades de las relaciones entre chicos y chicas no permitan la conciliación para llegar a un juego menos sexuado o desafectar lo sexual de un juego y compartir el espacio material y lúdico para poder compartir en esencia el juego en sí, considerándose iguales unos a los otros. La desatención quizás sobre esta realidad y la poca incidencia de los mayores en los recreos sumados al contexto social son en conjunto con las representaciones que genera la sociedad motivos que logran conservar directa e indirectamente esta realidad. Esas modalidades están imantadas a un tipo de sociedad, por una familia constituida en una concepción androcéntrica no solo del espacio sino también de la cultura. El cambio de la situación de falta de representatividad por parte del espacio hacia el género femenino en el contexto de juego de recreo no va a surgir solo del espacio sino de un cambio más profundo y de las personas, pienso que la propuesta que surge del trabajo no como solución total sino como más bien parcial, es la participación del docente o de un encargado que forme parte de la interacción de los niños y niñas en los recreos. Buscando la unión y defendiendo el uso del espacio como algo compartido y no de uso machista, sería bueno a partir de todos los cambios sociales que viene ocurriendo en Argentina en relación a la lucha de género, aprovechar y lograr un cambio institucional que incida desde el juego del recreo hasta el currículo de estudio no como algo oculto sino como algo notorio, materialmente expreso (Lisandro).

Conclusiones

A modo de reflexión final expresamos que en el momento de concretar la investigación desconocíamos el trabajo de Pearce, G. and Bailey, R. (2011) *Football pitches and Barbie dolls: young children's perceptions of their school playground* realizada casi sincrónicamente a la nuestra. Lxs autorxs señalan expresamente que los patios y los tiempos de juego han sido relativamente estudiados por los Investigadores

Educativos y de Salud si se compara con los estudios del currículo formal⁶ y la investigación es aún incipiente, y que se presenta una oportunidad única para la indagación⁷.

Con metodología más amplia en cuanto a cantidad de entrevistas a niños y por la inclusión del personal docente, la lectura de sus resultados resultan y sumamente interesantes por las similitud a los que obtuvimos, registrando una constante en países tan disímiles como Gran Bretaña y Argentina. Su estudio se centró en los campos de juego para niños y las actividades en las que participan en el espacio escolar, adoptaron métodos orientados a los niños inspirado en el enfoque de mosaico. Los principales temas de las entrevistas de grupos focales fueron juegos sociales (amistad, la soledad / soledad y el juego limpio); la actividad física juego (actividades y justificación); (riesgo de lesiones y la intimidación); y el género (acción / quietud y roles de género. A modo de síntesis del trabajo realizado sobre niños de cuatro a once años, los autores sostienen que: “Hubo una abrumadora sensación en las conversaciones con los niños en esta escuela que la segregación de género y los estereotipos fue tomada simplemente por sentado” (2011:1375).

En nuestros dos casos estudiados, tanto a través de las observaciones como de las entrevistas son coincidentes en varios aspectos referidos al uso del espacio para juegos en los tiempos libres de estudio por varones y mujeres. Esta realidad la hemos podido observar arraigada en muchas otras instituciones por lo que nos animamos a pensar que es una cuestión generalizada.

El espacio de los juegos es estructurado por los varones que asumen como propio el espacio central dejando a las niñas rincones y recovecos marginales en una verdadera jerarquización de espacios que recuerda la reproducción del living y el espacio de las hornallas en la unidad doméstica. Efectivamente se dan relaciones de género entre los niños de 5to grado durante el recreo. La particularidad de las relaciones de género radica en que se establecen mediante la omisión de un intercambio verbal o corporal directo es decir, su especificidad está en la distribución desigual en el

6 En las Jornadas Internacionales de Investigaciones de Género (2016) realizadas recientemente en la Universidad Nacional de Luján una mesa se dedicó a presentar diversas investigaciones que, en el campo de la educación física, trabajaban los diseños curriculares desde una perspectiva de género.

7 El estudio se llevó a cabo En Una Escuela Primaria es el sur-oeste de Londres. La ciudad en la que reside la escuela es predominantemente blanca (12% Grupos Étnicos minoritarios) y rica (341 de 354 en los índices generales de privación). la escuela atrajo una población más diversa que la mayor parte de las salas circundantes, incluyendo los niños de familias de Europa del Este de Asia y de inmigrantes. En el momento del estudio era una “escuela promotora de la salud”, y la invitación se basó en un compromiso expreso de desarrollar los factores relacionados con el bienestar de los niños. El personal había expresado su preocupación por que algunos niños parecían nerviosos y aislados en el parque infantil (patio de juegos). El Proyecto de Investigación fue percibido como la primera etapa de una evaluación y rediseño de los espacios de juego de la escuela.

espacio físico del patio, una apropiación desigual de éste, fundamentada por los roles y estereotipos prescriptos para cada uno, sumado a ello la estructura de los patios que también es condicionante de las actividades a desarrollar.

Lxs niñxs generalmente no comparten las actividades de descanso y esparcimiento: los niños juegan al “Picapared”, Los varones son quienes ocupan la mayor parte del espacio de los patios: más del 80% de la superficie y quienes además se quedan jugando aún después del toque de timbre. Las niñas se distribuyen aleatoriamente en los recovecos disponibles y aceptan finalizar el juego, o al menos acotarlo⁸, cuando el tiempo es señalado. A la vez el movimiento de los varones es lineal del aula al juego de pelota, en tanto que los desplazamientos de las niñas se realizaban en movimiento de zigzag acotándose a los rincones y esquivando pelotazos.

En los márgenes aparecen algunos juegos mixtos y juegos “de mujeres” que realizan unos pocos varones.

Existe en ambos casos una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace: si bien la mayoría asume que niños y niñas pueden jugar juntos, no eligen hacerlo. Si bien admiten lo “políticamente correcto” afirman que es aceptable pero continúan prefiriendo estar acompañadxs por niñxs del mismo género en los juegos. Las niñas se refiere al uso del cuerpo los varones son “muy “brutos”.

Un último aspecto es la naturalización y consecuente inacción de lxs docentes tanto en las iniciativas personales como en la ausencia de algún proyecto pedagógico institucional tendiente a transformar esta situación. Es a esta posición docente a la que aludimos en el título de este trabajo cuando mencionamos el término “displigencia” que se define⁹ como “desaliento en la ejecución de una acción, por dudar de su bondad o desconfiar de su éxito”, mostración de apatía o indolencia en estos casos, frente a la cuestión de género. Algunos autores utilizan para calificar estas situaciones con el término “ceguera de género” para definir la incapacidad para percibir la desigualdad en las prácticas de discriminación (Bascón, Rebollo, Prados, Saavedra, Sala e Ignacio, 2010).

Por último como afirma Pierre George (1973) el estudio de la geografía ha de ser dialéctico porque las situaciones que estudia son situaciones dialécticas. Consecuentemente y observando las conductas de lxs niñxs, se encontró una pauta de la apropiación del espacio por parte de los varones que se naturaliza tanto por niñxs como por adultxs y es producto de una construcción histórica y social de la que forma parte la escuela en la que lo femenino es disciplinado por lo masculino.

8 En ocasiones continúan sus juegos con celulares dentro del aula.

9 Real Academia Española

El rol asumido por lxs niñxs, es el que la sociedad ha reproducido y la dominación, con tinte de “expansión imperial”, queda evidente también en la apropiación/expropiación de los microespacios escolares.

Bibliografía

- BASCÓN, M., REBOLLO, M. A., PRADOS, M. M., SAAVEDRA, J., SALA, A. e IGNACIO, M. J. (2010), “Análisis de buenas prácticas coeducativas en el marco del proyecto TEON XXI: un enfoque sociocultural”. Comunicación presentada en II Congreso Universitario “Investigación y Género”. Sevilla, 17 y 18 de Junio.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Claude (1972), *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CEVEDIO, Mónica (2003), *Arquitectura y género: espacio público/espacio privado* Barcelona. ED. Icaria-Antrazyt.
- DERRIDA, Jacques (1997), *Fuerza de Ley. El fundamento místico de la autoridad*, Marid, Tecnos.
- ESTÉVEZ VILLARINO, Brais, (2012) La idea de espacio público en geografía humana. Hacia una conceptualización (crítica) contemporánea, en *Documents d'Anàlisi Geogràfica* vol. 58/1 Universitat Autònoma de Barcelona, 137-163.
- FOUCAULT, Michel, (1976) *El Sujeto y El Poder*, México, Siglo XXI.
- GARCIA RAMON, Ma Dolors (2012), Un recorregut a través de la geografía crítica: de la geografía agraria a la geografía del genere, Treballs de la Societat Catalana de Geografia ISSN 1133-2190N 73, 225-238
- GEORGE, Pierre (1973), “Pourquoi la géographie?” en *Géoscop*, Ottawa, vol. IV, nº 2, 1973, 1-11.
- KARSTEN, Lia Y MEERTENS, Donny (1992), “La geografía de género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder; en *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, Barcelona, 181-193.
- LEFEBVRE, Henri (1976), *Espacio y política. El derecho a la ciudad*, Barcelona, Ed. Península, 1976
- _____ (1981) *La Production de l'Espace*, París. Ediciones Anthropos.
- LINARES, María C. (2010), “El recreo, ese momento tan esperado”, *Revista el Monitor de la Educación*, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, Nº 10,2006/2007.

- MASSEY, DOREEN (1992), "Politics and space/time", en *New Left Review*, 196, Transactions of the Institute of British Geographers. 65-84.
- MOORE, Henrietta (1986), *Space, text and gender: an anthropological study of marakwet of Kenya*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ORTIZ GUITART, Anna (2007), "Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo" en. 49, 2007 197-216, *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 49, Universitat Autònoma de Barcelona. 197-216.
- PAVÍA, Victor (2005), "El patio escolar: el juego en libertad controlada", Buenos Aires, Noveduc.
- PERROT, Michelle (2008), *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires, FCE.
- PUENTE LOZANO, P. (2011), "La reconstrucción de los enfoques críticos contemporáneos y el rol del espacio. Una visión desde la geografía" en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 57/2 Universitat Autònoma de Barcelona. 223-254.
- PEARCE, G. AND BAILEY, R.P. (2011), "Football pitches and Barbie dolls: young children's perceptions of their school playground." *Early Child Development and Care*, volume 181 (10): 1361-1379 <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.529906>
- VARELA Brisa Y FERRO, Lila (2000), "*Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*", Buenos Aires, Ed. Colihue.

Recibido: 06/06/2016
Aceptado: 11/07/2016