

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Algo más que risas:
una aproximación a los mecanismos de control social en
los recreos de las Escuelas Públicas del Uruguay**

María Julia Acosta Casco

2000

Lo que nos importa de las risas y su contexto. 2

Los encuentros en la seriedad del aula y en las risas de los recreos. 5

Las Risas en los grupos 1 y 2 de la Escuela N° 142 13

Las Risas en los grupos 1 y 2 de la Escuela N° 38. 24

Risas comparadas. 32

A modo de conclusión. 38

Bibliografía consultada. 41

Anexo metodológico. 43

Indice

Lo que nos importa de las risas y su contexto:

La mayoría de los estudios sobre educación¹ se centran en los aspectos estructurales sistémicos de la misma, muchos de ellos nos aportan interesante información acerca de resultados educativos comparativos, etc. El análisis macro es esencial si intentamos comprender la base institucional de la vida cotidiana, pero existen pocos enfoques que tiendan a analizar la educación desde un punto de vista micro. Creemos que ambos enfoques son complementarios más que opuestos, por tanto se instala la necesidad de superar los enfoques macro estructuralistas sistémicos y mirar la dinámica interna de las instituciones, ir hacia lo micro, hacia lo pequeño, hacia las interacciones cara- a- cara. En el entendido que el modo de vida de las personas está profundamente afectado por el marco institucional más amplio dentro del cual existe, es que optamos por el estudio de una situación concreta, cotidiana.² Ningún sector de interacción se puede entender por sí mismo y sólo se le descubre un sentido a sus aspectos si se considera su carácter rutinizado, repetitivo.

Estudiaremos, pues, la escuela como institución social con reglas y con rutinas, con estructuras de poder, con sus interacciones y justamente lo haremos desde una visión micro para intentar rescatar qué es lo que sucede en un contexto cotidiano, diario y que aparentemente no tiene un papel disciplinador. Cuando hablamos de éste, generalmente se piensa que es el papel desempeñado por el aula, sin embargo el aula en un contexto institucional más amplio no se encuentra solo, hay otro aspecto institucional, o mejor dicho, hay otro espacio- tiempo institucional que conspira con éste o que lo complementa, y es lo que sucede en el patio de recreo. Y es aquí donde focalizaremos nuestro estudio, aumentaremos el zoom en lo rutinizado, lo repetitivo en el *recreo escolar* para poder establecer cómo se estructuran las relaciones cotidianas, los roles que se asumen en estas relaciones cotidianas, el manejo del cuerpo y su disciplinamiento, así como también el rol de las categorías tiempo y espacio, para poder, finalmente, describir los mecanismos de control social. En síntesis: buscamos describir y analizar la organización del recreo en torno a las dimensiones: rol, cuerpo, tiempo y espacio. Por tanto, nuestras preguntas iniciales son: *¿Cómo se organizan las relaciones sociales en el recreo? y ¿cuáles son los mecanismos de control social que en él existen? ¿Cómo se articula el recreo con la organización formal de la escuela?*

Cuando pensamos en el recreo, y más en un recreo escolar, todos solemos pensar en un momento de diversión en el cual los niños tienen amplio dominio de él. ¿Quién no recuerda con una amplia sonrisa sus recreos escolares? Es el momento en el cual uno puede

¹ Como por ejemplo los estudios basados en la teoría funcionalista o la teoría económica del capital humano. Halsey A. H. "Power and Ideology in Education", Oxford University Press, New York, 1977.

² Sobre esto Giddens nos dice: "...La fijeza de las formas institucionales no existe a despecho de los encuentros de la vida cotidiana, ni fuera de estos, sino que está envuelta en esos encuentros mismos..." La Constitución de la Sociedad, Bs. As., Amorrortu editores, 1995, pág. 103

“escapar” del control de la maestra, correr, comer y, casi lo más valorado por todos, interactuar con el resto de sus pares. Se convierte, de esta manera, en el lugar social por excelencia de los niños. El imaginario social ubica al recreo en un lugar privilegiado. Sin embargo, las respuestas que dan los niños al tiempo libre, qué significa el recreo y las actividades que en él se realicen evidencian algo más que una simple elección personal. La respuesta es construida socialmente.

La escuela en el Uruguay ha tenido un proceso de integración profundo y extenso sobre la sociedad.³ Desde la Reforma Escolar de José Pedro Varela, en 1875, la acción educativa fue impregnando la sociedad en forma progresiva y relativamente constante. Actuó como agente socializador de integración cultural de una sociedad nítidamente dividida entre la ciudad puerto y la campaña, e igualmente segmentada según grupos sociales originarios de inmigraciones internacionales de las más variadas procedencias, lenguas y culturas. Barrán⁴ sostiene que la escuela y el maestro desempeñaban el rol que un siglo o dos antes cumplía la iglesia y el cura: internalizar los valores y la sensibilidad de los sectores dominantes en la población sub- alterna, de lo que se trataba era de “civilizar la campaña”. Comienza aquí un período que conduce a que el analfabetismo sea un fenómeno en proceso de desaparición en la sociedad uruguaya. El mayor factor de este descenso del analfabetismo es la cobertura de la educación escolar. Sin embargo, pueden identificarse determinados logros educativos según regiones. CEPAL, identifica tres grandes regiones: Montevideo, Interior Urbano e Interior Rural, donde la balanza se inclina a favor de la capital del país. Pese a lo anterior, los resultados educativos a largo plazo son los mismos en el interior que en Montevideo.

El interior de país tanto urbano como rural, se caracteriza por la preeminencia de la escuela pública frente a la oferta privada. Este dato, muy significativo, pone de manifiesto la vigencia de la función integradora de la escuela pública a la que asiste la mayoría de los niños en las diferentes ciudades. En este marco se realiza nuestra investigación; un estudio de caso de la ciudad de Tarariras, departamento de Colonia. En concordancia con lo expuesto el Dpto. de Colonia cuenta con 132 Escuelas Públicas rurales y urbanas y con 7 Colegios Privados urbanos habilitados.

Existiendo históricamente tres zonas claramente diferenciadas (zona este, centro y oeste) por el origen de sus habitantes y las actividades a las que se dedican, con costumbres y modos de vida muy diversos, la escuela pública se presenta como vertebradora e integradora de esa diversidad. Caracterizado como uno de los departamentos que posee los mejores índices de nivel de vida, ha tenido en los últimos años una gran expansión de los servicios - turismo, sector financiero, comercio, transporte y construcción- y de la actividad agro- industrial, muy significativa en comparación con otras áreas del país. Este aumento de

³ CEPAL: Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay, Montevideo, 1990, Capítulo I.

la actividad económica ha estado acompañado, en muchos casos, por inversiones extranjeras (fundamentalmente argentinas) en construcción y servicios, así como un proceso de reconversión de diferentes sectores en función a nuevas oportunidades generadas en un contexto de integración regional y creciente apertura de la economía.

Constituye una parte del eje metropolitano del Cono Sur, que se extiende desde Bs. As. hasta San Pablo por la costa atlántica. Concentra, por su alto nivel de calidad de vida y por su integración en la dinámica metropolitana de Bs. As., buena parte de los componentes internacionalizados y globalizados, actuales y potenciales, del territorio uruguayo⁵.

Dicho esto y teniendo en cuenta que co- existen diferentes clases sociales y la presencia de escasos colegios privados potentes, aparece la escuela pública como el agente socializador secundario que atiende la diversidad sin profundizar las diferencias sociales. En una de esas zonas claramente diferenciadas encontramos a la ciudad de Tarariras. Como otras ciudades de este departamento, posee un potencial desarrollo debido a la construcción del puente Colonia- Buenos Aires.

Se utiliza como centro de servicios para una amplia zona rural, de un importante modelo de desarrollo agroindustrial adaptado a la época actual agroexportadora del país. Su énfasis está puesto en la lechería.

También es un lugar de residencia de trabajadores. Tiene unos 7500 habitantes aproximadamente y un sostenido crecimiento demográfico en los últimos censos.

Complementa a la ciudad de Colonia del Sacramento, centro turístico histórico y de decisiones políticas departamentales.

Se ha gestado sobre la base de colonias agrícolas de orígenes diversos (valdenses, ingleses) y una población criolla que se ha imbuido de la cultura de trabajo y el esfuerzo⁶.

Como la mayoría de las ciudades del interior, hay un alto grado de integración social sin embargo tiene poca actividad socio cultural y muy pocas actividades de recreación para los jóvenes. Dentro de esta característica interesa rescatar que previa a la fundación de la ciudad de Tarariras (1919), se instala en 1908 la Escuela Rural N° 38, en la 12^a sección del Dpto. Con el transcurso del tiempo pasa a ser Escuela Granja (1946) y posteriormente Escuela Urbana (1960) cumpliendo y consolidando las funciones antes descritas. Esta escuela está íntimamente ligada a la vida de Tarariras, en realidad es parte de la misma, por sus aulas han desfilado miles de alumnos procedentes de esta zona y de zonas vecinas. Es de tal relevancia la presencia de esta institución que desde el año 1908 hasta 1995 es la única escuela de la ciudad (y la más poblada del departamento). La mayor parte de la población de esta ciudad concurrió a esa escuela, convirtiéndose en unos de los principales agentes de socialización de la comunidad.

⁴ Barrán: Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. Tomo II: "El disciplinamiento", Uruguay, Ediciones de la Banda Oriental, 1994.

⁵ Veiga, Danilo: Sociedades locales y territorio en el escenario de la globalización, Montevideo. Taller de Impresiones de la Facultad de Ciencias Sociales, 2000.

⁶ COFAC, CLAEH, CCU: Proyecto de Acompañamiento de Procesos de Desarrollo Local. Dic. 1996.

En ese año se desdobra para la creación de la Escuela Urbana N° 142 de Tarariras. La vía del ferrocarril, alrededor de la cual nace esta comunidad, es también el punto de referencia de las autoridades del Consejo de Educación Primaria para la delimitación del radio escolar de ambas escuelas. La nueva escuela surge ante el crecimiento de la ciudad hacia el este con la conformación de hogares de parejas jóvenes con hijos pequeños que acompañan el crecimiento económico de la ciudad.

El desdoblamiento produjo un desprendimiento de la escuela “madre” que quedó con un vacío edilicio y en sus espacios exteriores e inmersa en la zona más potente y fuerte de la ciudad, es decir, donde se concentran los locales comerciales, los centros educativos, etc.

Los encuentros en la seriedad del aula y en las risas de los recreos:

Los encuentros o interacciones focalizadas⁷, son fenómenos secuenciados que se interpolan en la serialidad de una vida cotidiana, pero que le dan forma. Estos encuentros se caracterizan por abrir y cerrar turnos. Así, en una escuela podemos observar cómo los encuentros propios de ese espacio- tiempo que la caracteriza, se abren cuando toca el timbre, los niños forman (o no, depende de la escuela) y se abren los salones de clase. La apertura del día lectivo marca un cambio en la conducta de los niños y de los maestros. En la escuela existe una zonificación regional del espacio- tiempo con relación a las prácticas sociales rutinizadas. Esta regionalización se convierte en el contexto donde la interacción se produce. Las zonas pueden ser áreas físicas, como las distintas aulas y el patio del recreo, tanto como momentos en que ocurren formas de interacción determinadas. Las regiones están separadas por marcadores físicos o simbólicos. La distribución de encuentros en el interior de una escuela presenta un vivo contraste con otros sectores de la vida social en que la regulación normativa de la actividad es más laxa. La fijación de espacios disciplinarios forma parte del carácter arquitectónico de las escuelas, hay una clara separación de espacios que facilitan la especificación rutinizada y la asignación de tareas. Una de estas zonas es el aula.

En el *aula* la totalidad de la clase se personifica en el maestro, la unidad y funcionalidad de la clase depende de la personalidad y habilidad pedagógica de éste. El maestro no es sólo el superior jerárquico sino también el estimulador y encauzador del trabajo en común. Es él quien ejerce el poder.

El espacio está, de alguna manera, jerarquizado puesto que existe un “territorio” en el que las maestras disponen de libertad, este territorio está simbolizado por su escritorio, el cual es una mesa más grande que las del resto de la clase. El espacio que la separa de los

⁷ “Los encuentros se mantienen sobre todo por medio del *habla*, por medio de una conversación cotidiana.” Giddens: La Constitución de la Sociedad, Bs. As., Amorrortu editores, 1995, Pág. 106.

alumnos es mayor que el espacio que los separa entre ellos. Esta distribución está marcando “de entrada” una jerarquía del saber y del poder.

Su ubicación en el aula es frontal y los bancos están distribuidos de tal manera en la que es fácil establecer las presencias y las ausencias así como evitar, dado que el maestro tiene una visión “panorámica” de la clase, las comunicaciones entre los alumnos que no sean adecuadas a ese momento. Se puede, de ésta manera, ejercer una vigilancia general e individual a la vez.

La movilidad en el aula es un derecho de la maestra y no hay un lugar prohibido o no permitido para ella. Es ella la que está de pie y monopoliza el uso del pizarrón.

Una vez que se ha entrado al salón de clase y cada cual ha ido a su “puesto”, las maestras “pasan la lista” en voz alta. Este hecho que al parecer es muy común y da inicio a la jornada, busca la identificación oficial de los asistentes. Tiene un sentido ceremonial y práctico. Como ceremonia realza la importancia de la clase y ayuda a crear un ambiente de unidad, haciendo a cada uno de los alumnos consciente de los demás. Desde el punto de vista práctico cumple la función de identificar a los ausentes.

Si bien es dentro de un tiempo claramente estipulado que la jornada escolar transcurre, “... es preciso considerarlo como un influjo, él mismo condicionado socialmente, sobre la naturaleza de las sendas espacio- temporales descritas por los actores en las sociedades modernas. No se trata sólo de diferentes medios de contar el tiempo sino de formas divergentes de la estructuración de actividades diarias”⁸. Existe una verdadera obsesión por el tiempo, el recorte del tiempo es algo muy notorio. Los intervalos de tiempo dedicados a cada actividad están marcados ya desde que se toca el timbre de entrada. El tiempo entra en la en la aplicación calculadora de una autoridad administrativa. Este recorte del tiempo exige que las actividades se hallen ceñidas por ordenes a las que hay que responder inmediatamente.

El aula es un lugar concebido para realizar tareas vinculadas a lo curricular. Esta es la función principal. No realizar estas tareas equivale a perder el tiempo. En el aula los papeles están distribuidos de manera de que el maestro sea el que organice lo que los alumnos tienen que hacer. El resultado de este trabajo no es anónimo. Los alumnos saben muy bien que su actuación será sometida a un juicio.

Las maestras insisten constantemente en cuál es la posición “adecuada” del cuerpo en un salón de clase. Esta posición es la que permite obtener, a sus criterios, un mejor rendimiento. Esta definición de la posición adecuada muchas veces es emitida en forma de orden. Órdenes que son dadas en un tono de voz fuerte y acordes a la sujeción que se quiere imponer.

Cabe recordar que las mesas y las sillas representan un lugar especialmente diseñado para realizar determinadas actividades. El alumno está en actitud de “hacer algo”

⁸ *Ibid.*, Pág. 164.

y ésta actitud se correlaciona con la postura del cuerpo, sentados, con el cuerpo derecho, las manos encima de la mesa y los pies debajo de la misma (no al costado). Además, el niño tiene que estar en silencio la mayor parte del tiempo.

Los niños tienen que estar con esa postura del cuerpo definida, durante 3 horas y 1/2, sometidos al control de la actividad por alguien que, además de poseer el saber, ejerce el poder. Esta postura corporal, no sólo permite mayor productividad en un sentido educativo, sino que permite mayor dominación y subordinación. Es como si el cuerpo, por esas horas, dejara de pertenecerle a los niños, para pertenecerle a la maestra, quién dice qué es lo que deben hacer con él. Es justamente la regionalización del aula que concentra la autoridad, la condición del elevado nivel que se puede alcanzar sobre la postura y sobre la actividad corporal. El control que los maestros buscan ejercer sobre sus alumnos es inmediato, exige la presencia continua del maestro cara-a-cara con los alumnos.

La maestra canaliza el intercambio social de la clase, y por tanto, regula el diálogo en la misma. Una vez iniciada la clase, y en términos de Goffman, "... (la) actuación comprenderá un sólo foco de atención visual por parte del actuante y del auditorio..."⁹. Se produce, de esta manera un encuentro¹⁰, pues si bien el fondo es una interacción no focalizada, es la maestra quien de pie da la clase, todas las miradas deben estar fijas en ella o en el pizarrón, donde la maestra escribe lo que quiere transmitir.

La interacción con la maestra es frecuente. Al comienzo de la clase mientras saca sus útiles de trabajo, los niños (y sobre todo en los grupos en lo que se encuentran los más pequeños) se acercan al escritorio y le cuentan cosas de su diario vivir. Se aprecia que no escuchan o prestan atención a sus pares y cuentan cosas que no tienen mucha "conexión" entre ellas.

Al igual que en la interacción entre los niños, una vez que la maestra da la orden de que se sienten en sus lugares y da por comenzada la clase, "se le cede lugar a ese silencio". En la mayoría de los casos es ella quien tiene la iniciativa y la interacción se vincula al orden y al aprendizaje curricular. Para participar hay que levantar la mano, pedir la palabra, dentro de lo posible nadie debe hablar o dar respuesta a alguna pregunta sin autorización. Dentro de este contexto, los niños, al dirigirse a la maestra, lo hacen sobre la tarea.

Como mecanismo para que la voz de la maestra sea la única escuchada en la clase, se utiliza la prohibición del habla; entendiéndose por ésta, exclusivamente la oral. Esto es, constantemente se está pidiendo silencio e interrumpiendo comunicaciones entre los niños. Muchas veces son los propios niños los que inhiben a sus compañeros para que no hablen.

Si concebimos a la institución como un producto humano, entendemos que estas regularidades, como sostienen Berger y Luckmann se explican porque: "Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida

⁹ Goffman, "La presentación de la persona en la vida cotidiana", Bs. As., Amorrortu editores, pág. 117, 1994.

¹⁰ Goffman denomina "encuentro" a una unidad de interacción focalizada

como pauta para el que la ejecuta...”¹¹. De la frecuencia con la cual se repiten estos actos no nos queda la menor duda, prueba de ello son las aproximadamente 630 horas al año que los niños y los maestros repiten estos actos.

Esta habituación en el aula restringe las alternativas, por lo que los niños ya saben cómo actuar cuando la maestra inicia la clase. Prácticamente no existen dudas, no tienen que decidir entre conversar o “atender”. Ellos esperan que la maestra comience a dar la clase y la maestra espera que ellos atiendan. Es decir, la situación se halla definida en esos términos. La definición de la situación proyectada por los participantes de la interacción armoniza lo suficiente como para que no se produzcan contradicciones. Giddens aporta a esta explicación otro componente, sostiene que hay un registro reflexivo de la actividad. Este registro reflexivo es un rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de otros. Es decir, que los actores además de registrar sus actividades, registran por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven. Esto supondría que los niños y los maestros tienen una “comprensión teórica” continua sobre los fundamentos de su actividad y serían capaces de explicar todo lo que hacen. Aporta además, que este registro reflexivo es fundamental para el control del cuerpo que los actores de ordinario mantienen de cabo a cabo en su vida cotidiana.

Si bien el establecimiento de las normas, en muchos casos, se hace conjuntamente entre la maestra y los alumnos, la participación de los niños en estas instancias no desdibuja la autoridad del maestro, lo que se logra con ésta participación es la explicitación de las reglas y su discusión como forma de mantener el control. Goffman sostiene al respecto que: “...Cuando la interacción que se inicia por “primeras impresiones” es en sí meramente la interacción inicial en una amplia serie de interacciones que involucran a los mismos participantes, hablamos de “comenzar con el pie derecho” y sentimos como decisivo el hecho de hacerlo así...”¹². Las maestras intentan que desde el primer día de clase, se expliciten las reglas o normas que prevalecerán en el año lectivo como forma de definir la situación y para establecer límites. Por otra parte estas reglas son muy generales y lo interesante es ver las reglas más bien implícitas que posiblemente no son negociadas. En última instancia es la maestra quien ejerce el poder en el aula.

El *recreo* transcurre en una zona espacio- temporal distinta en la que transcurre la clase. El timbre de salida al recreo marca un paréntesis en el encuentro que se venía desarrollando en el aula y señala la apertura de otro tipo de encuentros. El espacio cambia, se vuelve en la mayoría de las escuelas más grande y al aire libre, por ende, la distribución de los niños en él también cambia, aparecen otros significantes. Los niños no interactúan sólo (pero igualmente su interacción también se acrecienta) con sus compañeros de clase, aparecen otros niños. Se vuelve de ésta forma la socialización por pares más directa. Se aprecia claramente cómo cambia el tipo de interacciones, claro está que en el recreo la

¹¹ Berger y Luckmann, “La construcción social de la realidad”, Bs. As., Amorrto editores, pág. 74, 1991

¹² Goffman, “La presentación de la persona en la vida cotidiana”, Bs. As., Amorrto editores, pág. 23

maestra ya no constituye el foco de interacción, ahora nos encontramos con un espacio diferente donde aumenta el número de personas (con una postura corporal distinta a la de la clase, es decir, algunos estarán parados, otros corriendo, otros sentados con las piernas cruzadas, etc.) y también en un tiempo distinto, cambia el contexto de la interacción. Existe una interacción difusa que alude a todos aquellos gestos y señales que pueden ser comunicados entre los niños por el mero hecho de su copresencia en el patio. Los niños saben de la presencia de los otros, sutilmente pueden abarcar una extensión espacial considerable que hasta incluya a los que están detrás de ellos. Pero estas "señales del cuerpo"¹³ son muy difusas si se las compara con las que son posibles y se utilizan de manera sistemática en una interacción cara-a-cara, como la que se da en el aula. Podríamos hablar, entonces, de interacciones convergentes, estas ocurren cuando dos o más individuos coordinan sus actividades por medio de una intersección continuada de expresión facial y de voz. Aunque los participantes registren una infinidad de cosas que ocurren en la reunión amplia, una interacción convergente introduce en alguna medida un cercamiento de los que participan respecto de otros que están copresentes. Esta interacción convergente también es un encuentro. Ellos son el hilo conductor de una interacción social. Lo que importa destacar es que los que en apariencia pueden ser vistos como intercambios breves y triviales adquieren mucha más sustancia si se los ve como inherentes a la naturaleza iterativa de una vida social. La rutinización de encuentros tiene importancia rectora para ligar al encuentro fugaz a una reproducción social y, por lo tanto, a la aparente "fijeza" de las instituciones.

Podemos concebir al recreo como la región posterior donde los niños y los maestros reponen fuerzas y se preparan para la interacción de máxima formalidad, es decir, para su desempeño en la región anterior, donde por la naturaleza misma de las aulas, la mayor parte de las cosas que hacen maestros y alumnos son visibles para unos y otros. De aquí deviene la fuerte definición temporal como espacial de las regiones posteriores, para los niños ellas se sitúan en algún lugar del patio del recreo. Los maestros suelen tener una región posterior a la que retirarse por algunos minutos, ésta puede ser la cocina o la sala de maestros. Pero, sin bien es en esta región donde tanto niños y maestros se relajan del gobierno de la postura corporal, mantienen ciertas apariencias, no existe un total relajamiento, esto se explica porque: "ser visto como un agente apto es intrínseco a lo que es obrar, y en que los motivos que promueven y refuerzan esta conexión en tanto es inherente a la reproducción de prácticas sociales son los *mismos* que ordenan esa reproducción como tal..."¹⁴

Las actividades que se realizan están más bien relacionadas a lo lúdico, a lo fisiológico y a lo social que a lo curricular. Existe una mayor *libertad* sobre qué actividades realizar, los niños deciden, dentro de determinados parámetros, qué hacer, a qué jugar, qué comer, con quién conversar. Así como tienen una mayor libertad sobre qué hacer, la tienen

¹³ Giddens: La Constitución de la Sociedad, Bs. As., Amorrortu editores, 1995, pág.106.

¹⁴ *Ibid*, pág. 113

en la administración del tiempo, porque si bien los 30 minutos de recreo no se escapan de la aplicación calculadora de la autoridad administrativa, son los niños quienes lo administran, es decir, ellos deciden (a lo mejor de una forma inconsciente) cuanto tiempo le dedican a cada actividad, el mandato institucional es que en esos 30 minutos tienen que satisfacer sus necesidades. Pero esto no significa que no haya cierta regularidad en el transcurso del recreo. Habitualmente los niños salen del salón de clase, sacan sus meriendas, juegan y, luego, van al baño. Lo que llama la atención es el culto que los niños le hacen a la comida, la misma es enormemente valorada por ellos y muchas veces la regalan en forma homenaje. La comida muchas veces oficia como vínculo o como motivo de acercamiento.

Durante el recreo la función del maestro (desarrollada anteriormente) se modifica, aparecen los líderes que por lo general son distintos a los de la clase que pueden ser el/los más inteligente/s, responsable/s, etc., pasando a ser en el recreo el más audaz, el mejor jugador de fútbol, el más violento, el más grande, etc. Las relaciones entabladas entre los niños se diferencian por edad y por género, en los grupos más pequeños los niños tienen un trato violento entre ellos, en cambio en los grupos más grandes las relaciones no son tan violentas, “hablan más” y la mayoría de las veces los varones están por un lado y las mujeres por otro. Grurgeon, se refiere al dominio que los chicos ejercen en el patio del recreo mediante el fútbol como actividad principal y cómo las chicas se ven obligadas a entretenerse en pasatiempos que requieren una menor territorialidad. Dominio que opera de forma más general dando lugar a una característica bastante común entre las escolares: su “tranquilidad”, aunque la estrategia de las chicas de aparente retirada se refleja también en su conducta en situaciones donde hay personas de ambos sexos. Según Stanley esto a contribuido al estereotipo de pasividad y debilidad femenina. La “apacibilidad” es una adaptación a las circunstancias sociales, altamente eficaz puesto que tiene que ver con las angustiosas exigencias que pesan sobre ellas en la escuela y simbolizan su resistencia a cualquier presunción de inferioridad.

En el patio de recreo hay una cultura que negociar tan compleja, estructurada y sujeta a reglas, como lo puede ser la que se desarrolla dentro de la clase. La entrada en esta cultura requiere aprender un conjunto de reglas y unos rituales que son casi tan arbitrarios como los originados por el sistema educativo. La cultura infantil está contextualizada por el mundo adulto, es también dentro de este contexto donde las criaturas se socializan mutuamente. El patio del recreo es el lugar donde se ensayan y exploran los papeles de adulto. Niños y niñas juegan por separado¹⁵.

¹⁵Peter Woods - Martyn Hammersley, “Género, Cultura y Etnia en la Escuela”. Barcelona. Paidós, 1995.

En este contexto espacio- temporal donde, recapitulando, cambia la distribución espacial de los cuerpos, su postura, las actividades que se realizan, el tipo de interacción, etc., cambia, también, el tipo y la forma de control. A simple vista el control, al menos de los cuerpos, parecería disminuir y convertirse en un control a distancia (por parte de las maestras) de determinadas zonas del patio de recreo. Existen zonas que requieren un mayor control que otras por la función que cumplen, ejemplo de esto son los baños y los bebederos. Los mismos son lugares de uso común de toda la escuela y son catalogados como lugares "peligrosos", exigen un mayor control. En algunos casos son controlados por las maestras, pero en otros, son los propios niños los que se encargan de ese control. Estas tareas son desempeñadas por los niños más grandes que, además, son los encargados de la cantina, se estructuran, así, relaciones de poder, que devienen de la posesión de "cargos" claves, de poder y de prestigio. Es decir, los niños más grandes son respetados por la edad y la admiración que le tienen los más pequeños y, por el ejercicio de cargos de poder. Al ser este control más bien indirecto, o por lo menos no tan claro como en la clase pues la postura del cuerpo, las interacciones, etc., están permanentemente controladas por la maestra en un espacio que es pequeño y que es totalmente abarcativo con la mirada, parece contar con mayor adhesión de parte del niño y es aquí donde vale la pena detenerse, porque si cambia la forma del control: ¿cómo cambia?, si no es la presencia física inmediata de la maestra la que opera como un símbolo y un mecanismo de control de los niños, ¿cuales son estos nuevos mecanismos que se utilizan para controlar la actividad? Sabemos que no hay una libertad absoluta y, si, como dijimos al comienzo, todos recordamos con una sonrisa el recreo, es porque esos mecanismos de control no son tan visibles o tan pesados en comparación a los de la clase.

En estos treinta minutos se liberan tensiones acumuladas en la clase y se satisfacen necesidades fisiológicas, sociales y psicológicas. De aquí deviene una de las funciones del recreo. El niño sufre psíquica y físicamente el encierro en el salón de clase, operando la falta de oxígeno, exceso de humedad y de anhídrido carbónico y la ansiedad en la cual se encuentra el niño ante la exigencia de trabajo en ese contexto ambiental. La postura corporal determinada a la que tiene que someterse el niño en la clase genera tensión, stress, concentración forzada. Es por esto fundamental el recreo para colocar al niño en posición óptima para el aprendizaje. Se podría hablar de una especie de "restricción de capacidad", por ejemplo, la necesidad de comer, despejarse, etc., imponen ciertos límites a la estructuración de las actividades diarias. Además, los niños tenderán a someterse a una disciplina sólo en partes de la jornada, por lo común, como un trato a cambio de recompensas, que nace de estar exentos de esa disciplina en otros momentos.

La investigación y las escuelas elegidas:

En cuanto a los aspectos metodológicos que caracterizan este estudio, optamos por la realización de estudio de casos, cuyo dominio empírico corresponde a dos Escuelas primarias del interior de la República. Se hizo ésta opción porque el estudio de caso permite estudiar fenómenos contemporáneos en sus contextos reales y cotidianos. Este tipo de diseño se adapta a nuestra pretensión de describir, ilustrar, ejemplificar cómo existen en la práctica mecanismos de control en el recreo.

Realizamos dos tipos de cortes fundamentales, por lo que el estudio también se puede definir como longitudinal, esto es, se efectuaron entrevistas al principio de la salida a campo con fines exploratorios, para que nos guiaran en las actividades que pensábamos realizar, y entrevistas al final, las cuales fueron estructuradas y no tuvieron un fin exploratorio. Estas entrevistas estuvieron acompañadas por la observación, técnica principal del proyecto.

Se trató de una investigación enmarcada en el nivel Primario del sistema educativo, en las Escuelas N° 38 y N° 142 de la ciudad de Tarariras, Departamento de Colonia, las cuales fueron seleccionadas por tener distintos orígenes, datar de años distintos y obviamente a raíz de esto con arquitectura muy diferente. En ambas escuelas nos centraremos en los grupos de 3° y 6° año.

La *Escuela N° 38* fue en sus comienzos una escuela granja, datando de 1908, pasando luego a ser urbana y el actual edificio es de 1960. Fue, como ya se mencionó, hasta 1995 la única escuela pública de la ciudad, ciudad con aprox. 7.500 habitantes, (existe un Colegio Privado) siendo de ésta forma la que tenía más alumnos del Departamento.

En 1995 se construye y habilita la *Escuela N° 142*, la que es de última generación y su mobiliario es acorde a la misma, actualmente es la más nueva del Departamento.

El predio y el edificio de esta Escuela son propiedad de ANEP y, dado que fue construida en 1995, su estado de conservación es muy bueno.

El terreno es de 2564 metros cuadrados (aproximadamente cuarta hectárea). El edificio es de dos plantas, de ladrillo a la vista, los pisos son de cerámica, las puertas de acceso a él son grandes y poseen muchos vidrios.

Dentro de sus dependencias se cuenta con ocho aulas cuyas puertas (de madera y con una pequeña ventana a la altura de 1,60 mts.) dan todas a un pasillo largo y angosto (32 mts. por 2 mts.), un hall bastante grande, una sala destinada a la Dirección, otra a Secretaría, y otra a la Sala de Maestros. Todas estas salas son de tamaño reducido, con grandes ventanas que dan al interior de la escuela y pequeñas ventanas que dan al frente de la escuela.

También se cuenta con una cocina, una despensa, un salón multiuso (destinado a clase de Educación Musical y a Sala de Juegos), una Sala de Videos y una Clínica. La

biblioteca (que cuenta con un balcón) se encuentra en la planta superior, a ella se accede por medio de una escalera.

Existen cinco baterías de baños, una para las niñas, otra para los varones, otra destinada a los niños/as discapacitados, otra para el cuerpo docente y una última para niños en edad inicial.

Sólo hay un patio externo, que da a un predio de AFE, y está delimitado por un tejido. Mide aprox. 40 mts. de largo por 5 mts. de ancho. A sus laterales la escuela cuenta con dos espacios que son utilizados como patios y miden 14 mts. de largo por 4 mts. de ancho cada uno. En uno de éstos se encuentran los bebederos. El piso de estos patios es de portland, hay árboles, pero son muy pequeños (prácticamente están recién plantados). Por tanto hay destinados 332 mts. para este patio.

El mobiliario es moderno, las aulas están equipados con sillas individuales (amarillas y blancas) y mesas con formas geométricas agrupadas de a tres o cuatro. También hay mesadas de mármol con piletas (para realizar experimentos). Los escritorios de las maestras son pequeños y de madera, la silla también es de color amarillo y blanco. En todas las aulas hay bibliotecas de madera y armarios de metal para guardar los materiales. También se cuenta con calefacción.

A ésta escuela asisten 430 alumnos de los cuales 210 van al turno vespertino y 220 al matutino. En el personal docente hay una Directora y 13 maestras. Se cuenta con cuatro profesores especiales: una de Educación Musical, una pianista, un profesor de gimnasia y otra de inglés. También hay tres auxiliares de servicio.

Dicho esto, creemos conveniente exponer una breve descripción del espacio físico dónde se desarrollan los recreos, su importancia es fundamental porque propiedades del mismo reciben un uso sistemático por parte de actores en la constitución de encuentros por un espacio- tiempo.

Las risas en los grupos 1 y 2 de la Escuela N° 142:

El espacio:

Como ya se mencionó, el espacio destinado a los recreos es de dimensiones pequeñas, la escuela cuenta con un patio externo (40 mts. por 5 mts.) cuyo piso es de portland y con una clara ausencia de "verde". Al ser de dimensiones tan pequeñas no se encontró otra manera de organizar los recreos que dividiendo el patio y tomando dos espacios que se encuentran a los laterales del edificio y que miden 14 mts. por 4 mts cada uno (en total el espacio de que dispone la escuela para recreos externos es de 312 m²).

Se lo dividió en tres sectores: para primer ciclo, para los intermedios y para los mayores. Los sectores no están delimitados con ningún elemento material, la división es más bien verbal. Los niños, maestros y director saben en qué sector juegan 5º y 6º, 3º y 4º.

1º y 2º año. Si tomamos al patio como una zona, vemos que se presenta una regionalización interna con separadores simbólicos, cuyas regiones tienen una importancia crítica para constituir contextos de interacción. Tanto los niños de una clase como de otra estén mayoritariamente juntos y, por tanto, interactúan mucho entre ellos y no con el resto de los niños. La escuela tampoco cuenta con juegos tradicionales (hamacas, toboganes, etc.), los niños pueden jugar sólo a juegos de mesa y, en algunos casos, saltan y corren (aunque esto último no esté permitido para el “pasillo”).

El pasillo de la escuela (que es largo y angosto, mide 32 mts. por 2 mts.) muchas veces hace de patio, aunque se trate de evitarlo. El mismo cuenta con asientos de hormigón que son una continuación de la pared.

El lugar “social” de la escuela se encuentra en la Sala de Juegos, donde además se encuentra la Cantina. Esta sala de juegos tampoco es de grandes dimensiones, aproximadamente 7 mts. de largo por 4 mts. de ancho, hay sillas y mesas donde se ubican los niños para jugar al ajedrez, a la generala, etc.

Las maestras se ubican en puntos estratégicos porque:

-“...Tenés en un sector sumamente chico jugando 79 muchachos... tenés que tomar un lugar estratégico no para controlar aquello de que se peguen o no, sino porque realmente eso no lo hacemos... porque un poco hay que ser rígido con el espacio... hay una zona que es la de los bebederos que tiene que quedar libre porque ahí transita toda la escuela... como que el edificio no está, por más que es nuevo, bonito y demás, como que hay cosas que no las estudiaron mucho para la función que iban a cumplir...”

(Entrevista a la Maestra del grupo I)

Al parecer, las maestras se ubican en puntos estratégicos porque el espacio reducido así lo requiere y no para controlar el comportamiento de los alumnos. Las maestras no permiten que haya niños en lugares de tránsito rápido. Por tanto esto lleva a cuestionarnos acerca de la jerarquización del espacio, que no está dada aquí por el saber-poder sino por el control de un elemento material necesario para todos los niños, por ejemplo los bebederos. Vale la pena agregar que las maestras mantienen la vigilancia sobre esa zona así como la vigilancia de su “territorio” en la clase.

También hay otro lugar que comparte la jerarquización con los bebederos que es el pasillo. En éste como en aquel, por un determinante espacial (hay mucho vidrio y por tanto “peligro”) se plantea la necesidad de control. Pero este control está a cargo de los niños de 6º año. Hay dos o tres parados cerca del baño y desde allí anotan a los niños que corren por el pasillo o no respetan las reglas del baño.

La maestra del grupo 1, una vez que ha ido a la cocina, se ubica con la maestra de 5º año en el sector del patio que le corresponde a su grupo y desde allí controla los bebederos.

De la misma manera la maestra del grupo 2 se sienta en un banco en el sector de patio que le corresponde.

El espacio en el que se desarrolla el recreo no proporciona a las maestras un lugar que permita obtener una buena visual del recreo y menos aún establecer las presencias y las ausencias de los alumnos. El patio también carece de canchas de fútbol, voley, etc. En este sentido, se aprecia, por un lado, la falta de espacio, por otro, que los niños no tienen otra alternativa que entretenerse con juegos que no exigen demasiada actividad física.

El control de la actividad:

De acuerdo a lo observado, en el recreo no existen ordenes a las cuales hay que responder inmediatamente, más allá de que cuando se toca el timbre (uno solo) se tiene que dejar de jugar. No hay un recorte del tiempo tan notorio como el que existe en el aula. Lo que está inserto en el recorte temporal institucional son los 30 minutos, es decir, se asigna ese tiempo para el recreo. Sobre la administración de ese tiempo no hay un mandato externo de los niños, pero lo que saben es que ese tiempo les tiene que “alcanzar”. El patio de recreo, a diferencia del aula, no es un lugar concebido para realizar tareas curriculares, el alumno no se encuentra en “situación” de trabajo y por tanto su actividad no está sometida a un control tan directo. Pero igualmente hay control, aunque en este caso el control está en manos de los niños, sobre todo de los alumnos de 6º año, que se ubican en lugares estratégicos: baños y pasillo.

-“... En ésta escuela el problema es el poco espacio que hay, entonces tenés que controlar los baños que son interiores... hay mucho vidrio y se pasa mucho por los corredores interiores, había que controlar, es eso y surgió de los muchachos...” (Maestra del grupo 1)

Como se dijo, los alumnos encargados del control están parados en esos lugares y anotan a todo niño que cometa una falta o viole una de las reglas conocidas por todos los alumnos. También intervienen en los conflictos que se producen entre los niños, su intervención muchas veces es para “separar” niños que se están peleando, muchas veces hacen de “jueces”, los niños les explican lo sucedido: “Yo estaba jugando y pasé por allá...” y ellos intentan una conciliación.

Esta Brigada de Patio es un equipo de 6º año, formado por voluntarios. A principio de año los niños eligen en qué equipo (encargado de cantina, de la sala de juegos, de la biblioteca, del salón de clase, etc.) quieren estar y pasada la primera mitad se rotan los equipos.

Si bien la “idea” de la Brigada de Patio surge aparentemente de los alumnos, sin embargo no podemos ignorar que existió previamente un planteo institucional del problema. En última instancia, los niños de 6º año controlan el cumplimiento de las normas institucionales cuya violación, tanto en la clase como en el recreo, “molesta”. Y teniendo en cuenta que los niños hace al menos 7 años (incluyendo Jardinería) que están en la escuela y

que, por tanto, tienen internalizadas esas normas institucionales, no es de extrañar que hayan resuelto la situación de esa forma. Saben (por su experiencia en el aula) que la violación a las normas institucionales se reprime. Tampoco debemos dejar de lado la idea de que los niños más grandes puedan desear ejercer ese control, al cual ellos estuvieron sujetos durante toda su estadía en la escuela, sobre sus pares más pequeños. La respuesta dada por los niños a la situación, deviene a nuestro entender, en términos de Berger y Lukhmann, de la "... habituación a la cual está sujeta la actividad humana...". Presenciaron muchas veces en la clase situaciones en las cuales se reprimía la violación a las normas y además la habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones. Posiblemente existieran otras formas de resolver la situación, pero la habituación las restringe a una sola (control).

Creemos que estas asambleas donde se discuten y explicitan las reglas son una forma de mantener el control. Las maestras de la escuela no entregan el control a los niños, sino que delegan parte de él entregándole a los alumnos un espacio de participación en la toma de decisiones. Conocidas por todos son las sugerencias dadas por distintos informes o teorías pedagógicas acerca de métodos prácticos para preparar a los niños para la vida en una sociedad libre por medio de una educación que estimule la iniciativa y la aceptación de responsabilidad. Para ello se debe tomar en cuenta a los niños a la hora de establecer parte de las normas en la escuela y compartir la responsabilidad con ellos. La esencia del control democrático consiste en compartir el poder y la influencia por métodos de delegación y consulta. El sentido de la responsabilidad se desarrolla cuando se tiene que desempeñar un papel definido en el grupo. En virtud del papel que representa aumenta en el niño el sentimiento de significación en el grupo y si no se siente significativo no puede sentirse responsable.

Sin embargo, y por más que el control esté aparentemente en manos de los niños, el control social es de corte más bien represivo (figurar en la "lista" de los que no respetan las reglas, pérdida de futuros recreos, carta a los padres, etc.) Existe una especie de control social que a simple vista parece integrativo, se implementan instrumentos que aportan a la gestión del conflicto por vías próximas al diálogo¹⁶ (asambleas) pero que en última instancia utiliza mecanismos de control como los que existen en el aula (prohibición de hacer tal o cual actividad, castigos, etc.).

Por otro lado, no debemos desconocer el hecho de que este escenario que es el patio de recreo tiene que ser activado reflexivamente por personajes dotados de autoridad en el curso de hacer que la autoridad cuente. Una disciplina por vigilancia es un medio poderoso de generar poder, pero depende, sin embargo del acatamiento más o menos continuo de quienes son sus "súbditos". Conseguir este acatamiento es un logro frágil como es sabido por los maestros y la directora. El contexto disciplinario no es un mero "telón" de lo que

¹⁶ Viscardi, Nilia: "Violencia en el espacio escolar: Una problemática social emergente. Consideraciones para el caso del Uruguay" en Revista de Ciencias Sociales N° 16, Departamento de Sociología, nov. 1999.

sucede en el recreo; se moviliza en el interior de una dialéctica de control, por tanto es una buena estrategia plantear el tema dando participación a los niños, un buen argumento ante una queja o un no cumplimiento de una norma es: “fueron ustedes quienes optaron por este sistema”. Se da participación, por ende, responsabilidad y esto produce un aumento de la cohesión.

Por su parte, las maestras durante el recreo toman algo y conversan entre ellas en el patio exterior, llamando la atención sólo cuando ocurre un hecho “grave” (por ejemplo que se caiga algún niño). Intentan mantenerse al margen, pero, como ya se dijo, están con el ojo “visor”:

-“Ah, le duele la cabeza... debe ser por andar “chiviando” demasiado en el recreo, yo la vi muy movidiza en el recreo...” (Maestra del grupo 2 a una alumna que a la vuelta del recreo le dijo que le dolía la cabeza)

Además recordemos que este “ojo visor” se plantea como una necesidad aparente dado el poco espacio del que dispone la escuela.

Cuando observan algo no adecuado en el recreo, en la clase lo hablan:

-“...De esa forma no se juega en el recreo porque se pueden hacer mal...” (Maestra del grupo 2)

Con esto se aprecia que el recreo es algo sobre lo que se puede discutir en la clase. En ella se dan algunas indicaciones de cómo actuar: aparece de ésta forma un control de la actividad a distancia y “fuera de tiempo”, es decir, luego que culminó el recreo en el que aparentemente la maestra no ejerce un gran control, dedica algunos minutos del fugaz tiempo de la clase para re- definir determinadas pautas de comportamiento.

A la Directora se la pudo observar en el pasillo un par de veces y hablando con alguna maestra en alguna oportunidad. Pero su presencia no es habitual en el patio:

-(Acercas de su presencia en el recreo) “... cumpliendo, digamos, una de las funciones que tiene que cumplir el director que es un poco la de control, viendo si cada maestro está en el lugar que le corresponde, si se están siguiendo las pautas dadas de comportamiento de uso del patio... pero no tiene que estar una presencia de tipo policial en el patio y no permanente tampoco...” (Entrevista a Directora)

La Directora es la autoridad máxima de la institución y si bien ella no asocia su actuación con la de un policía, en última instancia sale al patio del recreo a controlar no sólo a los niños sino también a los maestros. Utiliza, a la vez, como mecanismo la imprevisibilidad, esto es, tanto los niños como las maestras no saben en qué momento puede aparecer en escena. La directora “tiene autoridad” sobre el personal de maestros pero no la puede ejercer del mismo modo como los maestros logran controlar la conducta de los niños en sus clases. Por eso las escuelas tienden a presentar una “doble línea” de autoridad

netamente opuesta. El control de los maestros es inmediato. En cambio, la supervisión de la actividad de los maestros es necesariamente indirecta y recurre a otros medios¹⁷.

La sujeción del cuerpo:

Los niños salen al recreo sin formar y realizan en su mayoría actividades lúdicas, sociales y fisiológicas. Los juegos como se mencionó más arriba son de mesa, aunque también hay excepciones, algunos alumnos del grupo 1 juegan al balón y los del grupo 2 se corren mutuamente.

Lo que es muy notorio son los gritos. A muchos gestos o movimientos les está asignado un grito, una risa, etc. Esto es, si por ejemplo le pegan a un niño, este grita, si están hablando entre ellos suben notoriamente el tono de la voz. El contraste con la clase es enorme, en ella están la mayor parte del tiempo "calladitos" y acá la prohibición del aula no existe, en definitiva es en el recreo donde pueden expresarse oralmente y sin prohibiciones.

Los niños en el recreo liberan las tensiones que se acumulan en la clase, el cuerpo notoriamente "sale" de la disciplina de la clase donde tiene que estar sentado y quieto para pasar en el recreo a estar parado, en movimiento. A cada movimiento no se le asigna una duración específica, los niños distribuyen autónomamente el tiempo (la media hora que tienen de recreo) para realizar las distintas actividades; que institucionalmente podrían clasificarse en tres tipos: ir al baño, comer la merienda y jugar. Obviamente que si, por ejemplo, no van al baño durante ese tiempo, posiblemente la maestra no los deje salir para ir al baño inmediatamente después de comenzada la clase:

-“¿A la hora del recreo fueron al baño?...Tienen media hora para ir al baño, comer la merienda y jugar, para esas tres cosas...” (Maestra grupo 2)

Si bien es cierto que el niño en el recreo es más "libre", ésta libertad no es absoluta y no podemos desconocer que hay una cierta sujeción del cuerpo bastante encubierta o disimulada. En el pasillo no se puede correr, sólo se puede andar caminando, tampoco se puede comer. Los niños de 6º año se encargan de que esto se cumpla. El argumento que se utiliza para privar a los niños de estas actividades es la falta de espacio. De la falta de espacio no nos queda duda, sin embargo, creemos que ésta es utilizada con frecuencia como excusa para imponer una sujeción determinada y así obtener recreos "tranquilos":

-“...el recreo es lo que se puede decir tranquilo para un recreo de niños... se realiza sin dificultades de peleas entre ellos...” (Entrevista Directora)

¹⁷ Giddens: La Constitución de la Sociedad, Bs. As., Amorrortu editores, 1995, pág. 170.

Cabe recordar que la sujeción del cuerpo en el recreo es distinta a la de la clase porque en el recreo el niño no tiene que “producir” nada, por tanto no tiene que concentrarse ni prestar atención sino que satisface necesidades de distinto tipo (sociales, fisiológicas, etc.).

Los alumnos del grupo 1, exceptuando a los que juegan al balón, y en especial las niñas, realizan actividades que no exigen un gran movimiento del cuerpo, están más bien sentadas o paradas conversando. En cambio en el grupo 2 tanto niñas como niños se corren, saltan, están en un mayor movimiento. Una posible explicación de este hecho es que los niños del grupo 2 son más chicos y lógicamente son más inquietos. Otra explicación podría ser que los niños del grupo 1 tienen ya en su cuerpo el disciplinamiento que la escuela trata de imponer (dado que llevan al menos tres años más en la escuela).

Las interacciones:

Según lo observado, los niños del grupo 1 al compartir el patio con los niños de 5º año interactúan con ellos. En cambio los niños del grupo 2 están solos en su patio, por tanto, la frecuencia de interacción con niños de otro grupo es baja. Estas características en la interacción se deben, como ya se dijo, a la división del patio:

-(Acercas de la división del patio y la interacción) “... ¿El qué la distribución por patios? (que va en detrimento de la interacción entre los niños de distintos grupos) A sí, sí, sí, indudable. Indudable porque no se puede por el espacio. Por eso te digo, yo pienso que es por el espacio...” (Maestra grupo 1)

En los únicos lugares donde se puede interactuar con niños de otras clases es en los baños y en la cantina, ya que estos lugares son concurridos por la gran mayoría de los niños.

Las interacciones se dan en grupos pequeños (en pocos casos la interacción es sólo entre dos niños) que se crean y se rompen con mucha facilidad, basta que pase algún niño y le tire el pelo a otro, lo empuje, etc. para que esto ocurra. Los niños comienzan a interactuar por iniciativa propia y no porque la maestra estimule la interacción. No hay un sólo foco de interacción verbal como en la clase, sino que hay varios grupos de niños interactuando. Tampoco hay un sólo foco de atención visual puesto que no hay una persona (maestra) ubicada en un lugar “especial” y en actividad discursiva. Predominan las interacciones de tipo focalizada y las convergentes; aunque los niños participantes registren una infinidad de cosas que ocurren en el patio de recreo, una interacción convergente introduce en alguna medida un cercamiento de los que participan respecto de otros que están copresentes.

Las niñas están por un lado jugando a las palmas o conversando y los niños están por otro jugando al balón, a juegos de mesa o también conversando. En las clases inferiores, los niños y las niñas están casi permanentemente peleándose, burlándose unos de

otros, aunque no faltan las “palomitas mensajeras” que transmiten el agrado de un niño por una niña o viceversa. En las clases superiores ésta burla o pelea no es tan frecuente.

Las interacciones están referidas a los juegos y a la comida, los niños intercambian la “merienda”, la que es objeto de verdadero culto por parte de los niños.

Con las maestras prácticamente no hay una interacción directa. Si lo hacen es para solicitar protección o para “convidarla” con la merienda. La maestra del grupo 1 interacciona con la maestra de 5º año (con quién comparte el patio), la maestra del grupo 2 no interacciona con ninguna de sus colegas en el patio, sólo lo hace en la cocina mientras prepara su té.

El patio de recreo les proporciona a los niños el medio para el flujo de las interacciones. En este medio se espera (y esto desde una perspectiva interaccionista) que los niños actúen de ésta manera, ellos no pueden comenzar a interactuar entre ellos de una manera focalizada, hasta haber llegado al patio y deben terminar de actuar así cuando salgan de él.

Las normas:

En el patio reina la higiene, no hay papeles tirados en el piso dado que la Brigada de Patio (niños que controlan en el recreo) vela porque esto no ocurra.

Existen por tanto reglas explícitas que regulan el recreo. Estas reglas aparecen escritas y son colgadas en las paredes de baños y del pasillo, están presentes a la mirada de todos y deben ser cumplidas puntualmente. La mirada colectiva es la garantía de la ejecución de la ley que escrita, se expone, se cuelga y, muda, exige que se la aplique, que se vigile su aplicación, que se la vigile. Participar de la autoridad es participar de esta mirada, y todos están invitados a ello, si bien en proporciones variables que señalan la influencia de su poder, de su participación en el control social¹⁸ :

Reglas:

- No se puede comer adentro (en el pasillo), sólo afuera y/o en el salón multiuso.
- No se puede correr adentro del pasillo.
- No se puede pegar
- No se pueden romper los árboles (en el patio no hay árboles grandes porque están recién plantados).

Penas:

1. Aviso al alumno.
2. Dos días sin recreo.
3. Aviso a la Directora.
4. Carta a los Padres.
5. Una semana sin recreo.

¹⁸ Querrien Anne, “Trabajos elementales sobre la escuela primaria”, Madrid, La piqueta, 1994, pág. 106.

Las reglas del baño son las siguientes:

Reglas:

- entrar al baño sin correr.
- mantener limpios los baños.
- no jugar dentro de los baños.
- tirar la cisterna después de su uso.
- dejar las canillas cerradas.

Penas:

- 1) aviso.
- 2) hablar con la Directora.
- 3) dos días sin recreo.
- 4) carta a los padres.

Estas reglas son conocidas por todos y los niños las tienen muy presentes:

“...cuando están los de 6º año por acá nos portamos bien porque si te ven haciendo cosas que no debes te anotan y si te anotan tres veces te dejan una semana sin recreo”. (comentario de una niña de 3º año).

Los niños encargados del control del recreo están ubicados, como se mencionó anteriormente, en puntos estratégicos: baño y pasillo. Desde esos lugares anotan en una libreta a los niños que violan las reglas mencionadas y luego proceden según lo establecido, esto es, se le avisa al niño que no debe correr ni comer en el pasillo, etc., si reincide se sigue con la gradación de penas.

Como se dijo anteriormente, estas normas buscan mantener el control. El niño conoce o debería conocer estos cánones que le indican como actuar. Esta explicitación de las normas evita que los niños procedan a través del método del ensayo y error para conocer los límites.

Estas normas surgen de instancias colectivas (niños reunidos en asamblea), muchas de ellas perfilan la conducta adecuada: “no correr”, “no pegar”. Sobre la base de determinados cánones conocidos por ellos (en la clase) han hecho una “traslación” de éstos a la hora de elaborar las normas que iban a primar en el recreo. Ya que en la clase el espacio es chico y estas actividades tampoco se pueden hacer (posiblemente existan otros motivos además del espacio) los niños resuelven la situación prohibiendo cosas. En la clase tampoco se pueden parar, hablar, etc. La elaboración de estas normas por parte de los niños denota claramente que “todas las escuelas ejercen presiones sobre aquellos implicados en aceptar los valores y las normas como propios... el equipo de maestros trata de exponer a los niños aquellos valores que se consideran adecuados para la vida adulta

contemporánea”.¹⁹ Al momento de establecer las normas las maestras no se han opuesto a este sistema dado que por su experiencia en la clase, saben que por medio de la prohibición las cosas mal o bien funcionan. Además suponemos que no les convendría que las cosas fueran muy distintas a como son en la clase, puesto que el niño encontraría grandes contradicciones en la institución, no sabría cómo actuar y costaría mucho más someter nuevamente al niño a la disciplina predominante en la clase.

Los roles:

Las maestras en el recreo adoptan un papel diferente al adoptado en la clase. Ya no son las protagonistas. No poseen indiscutidamente el poder de la palabra, ni depende de ellas el intercambio entre los alumnos. Sabemos que el recreo se puede llevar a cabo si falta la maestra de un grupo porque tuvo que salir un momento.

El rol de control, de “vigilante” del orden lo asumen los propios niños. Hay una especie de delegación del poder, aunque ellas controlen determinadas zonas. Los alumnos del grupo también están encargados de la cantina, ellos atienden a los niños que quieren comprar algo, hacen los pedidos y luego se los pasan a la maestra. Cada día que termina los niños cuentan el dinero recaudado, le dicen a la maestra el monto y un niño se lo lleva a su casa. Lo que se busca es, en términos parsonianos, la adecuación motivacional y técnica para el desempeño de futuros roles adultos.

También podemos pensar que si el recreo es el “trasfondo escénico” (Goffman), donde los actuantes abandonan su papel por un intervalo de tiempo determinado, es lógico que se produzca ésta inversión de roles.

Hay niños que ejercen un liderazgo, pero este siempre se lleva a cabo en pequeños grupos. No se puede decir que hay un líder indiscutido.

Según las maestras los niños que:

“... se ve que son malos estudiantes, que no hacen los deberes, que nunca estudia, que es muy canchero con vos, que tiene otra cosa, que ha aprendido a sobrevivir, realmente por eso cambia se siente como valorado en el momento de decir: hoy me toca controlar los juegos...” (Entrevista maestra del grupo 1)

Aparece de ésta manera la asignación de roles por parte de la Institución como una estrategia para valorar o hacer creer que se valora a los más “desfavorecidos” en el aula. La diferenciación estructural, esto es, el status, que en la clase se realiza según el desempeño, aquí se intenta “saldar” asignando roles que implican cierta responsabilidad y poder. Ahora bien, tengamos en cuenta que el niño que controla “pierde” el recreo, no goza de él en el sentido de que no puede jugar ni conversar libremente. ¿No será una especie de castigo muy bien cubierto el asignar tareas específicas a determinados niños cuyo desempeño en el

¹⁹ Shipman, “Sociología Escolar”, pág. 226 en Quintana Cabanas, “Sociología de la Educación”, Barcelona.

aula no es el esperado?. Porque sabemos que el recreo muchas veces se concibe como un premio y no como una necesidad.

Además una de las penas que nuestra sociedad toma como alternativa es la de realizar trabajos para la comunidad, nos preguntamos: ¿aquí ni podría existir cierto paralelismo?

Podemos reconocer cómo de ésta manera las maestras se “liberan” de la necesidad de controlar, por un lado, a los niños a los que les asignaron estas tareas puesto que dado su “cargo” no “molestan” y por otro, a los demás niños ya que se controlan entre ellos.

Sobre la Escuela N° 38

El predio y el edificio son propiedad del CEP, su estado de conservación es aceptable. El edificio data del año 1960.

La dimensión del terreno es de 1 hectárea, la superficie edificada es de 1120, 06 mts. El edificio es de una planta, sus pisos son de baldosas y, en general, el edificio está construido de materiales fuertes, es decir, con los materiales que se utilizaban en aquella época. Hay una gran puerta central de acceso a la escuela. Las puertas de los salones son muy altas y angostas, miden 3 mts. por 1 m., en tanto que las ventanas de los salones no son muy grandes, aproximadamente miden 1,04 mts. por 1, 25 mts. , están ubicadas bastante altas, esto es, los niños al estar sentados no pueden ver fácilmente hacia afuera, además cuando se paran tienen que hacer un gran esfuerzo, pararse en “puntas de pie” para ver al exterior. En todos los salones hay aproximadamente tres ventiladores de techo.

Dentro de sus dependencias se cuenta con 10 aulas dos de las cuales resultaron de la adaptación de la casa habitación del Maestro director, 1 salón destinado a Dirección y Secretaría, 1 cocina, 1 despensa, 1 salón comedor y lugar destinado a dar clases de Educación Musical. Hay 2 baños con cinco reparticiones cada uno para el alumnado, 1 baño para los docentes y un galpón para guardar las herramientas.

Orientado hacia una de las principales calles de la ciudad se encuentra un gran patio externo arbolado, en la otra ala del edificio hay un patio de dimensiones menores orientado al suroeste con cancha de voleibol asfaltada y tableros de básquetbol. También hay un patio embaldosado hacia el oeste, que se utiliza para actos internos.

La escuela cuenta con una cancha de fútbol y un predio destinado a juegos para alumnos de jardinera.

El mobiliario es bastante obsoleto, los bancos son los típicos de la “escuela valeriana”, aquellos que tienen el tintero en el medio de la mesa y que cuyo respaldo contiene la mesa del que viene detrás. Los escritorios de las maestras son grandes y de color

marrón. En las aulas hay bibliotecas cerradas donde, además de los libros, se guardan los materiales de la clase.

La escuela funciona en dos turnos, asisten 423 alumnos, de los cuales 225 van al turno vespertino y 198 al matutino. El personal docente se integra con una Directora, una Sub-Directora, doce maestras, una profesora de Educación Musical y una de Inglés. También hay dos auxiliares de servicio y un jardinero.

Las Risas en los grupos 1 y 2 de la Escuela N° 38:

El espacio:

La escuela posee tres patios externos muy amplios. Uno de ellos es baldosado (que mide 80 mts. de largo por 28 mts. de ancho) y los otros dos son de pedregullo (uno, mide 116 mts. de largo por 13 mts. de ancho, y el otro mide 30 mts. por 30 mts.). Se disponen en total de 4648 m² de patio. En los tres hay árboles muy grandes y en especial en el patio baldosado prima el verde puesto que al lado del mismo está la cancha de fútbol. En las dos alas en las cuales se abre el edificio, hay amplios corredores techados, pero abiertos hacia los costados lo cual permite que los días de lluvia los niños puedan estar “afuera”.

Cada uno de estos patios es utilizado por diferentes clases, es decir, en el baldosado se recrean los niños de 3º (no hay 4º año en el turno vespertino), en el de pedregullo que está al frente de la escuela los niños de 1º y 2º año y en el de pedregullo que está ubicado hacia el suroeste, que además cuenta con una cancha de voleibol y básquet, los niños de 5º y 6º año. Al constar de tres patios independientes entre sí no se debió recurrir a ninguna división simbólica, la división es material.

Hay un sector destinado a jardinera donde hay hamacas, toboganes, y otros juegos por el estilo.

En los tres patios hay canchas de algún deporte, en uno de fútbol y en los otros dos de vóley. En el patio de 5º y 6º año se cuenta también con una cancha de ping-pong.

En todos los patios hay bancos de hormigón y tachos de basura clasificatorios.

La “ventana” de la cantina, así como también el baño de las niñas, da hacia el patio de los “más grandes”, por tanto los niños “más chicos” tienen que trasladarse hasta ese patio para comprar sus meriendas.

Si algo está fuera de duda es que los niños disponen de un amplio espacio:

“...tienen un espacio grande, si no juegan es porque no quieren...” (Entrevista Maestra grupo 2)

Sin embargo cuando entrevistamos a algunos niños ellos nos dijeron que:

- "...en el recreo no sabés ni lo que podés hacer, yo me aburro..." (Entrevista a una niña del grupo 1)

La opinión de la niña contrasta con la de la maestra, al parecer, no es que los niños no jueguen "porque no quieren" sino porque no saben a qué jugar o qué hacer. Este argumento se puede debatir diciendo que hay canchas de fútbol, voley y ping-pong, lo cual es cierto, pero las dos últimas se encuentran en los patios de 1º, 2º, 5º y 6º año. Y si bien la de fútbol está en el patio de 3º año, el fútbol es tradicionalmente un deporte masculino lo cual es recordado por la maestra del grupo 1:

- "...Ana jugaba pero yo no la dejé más porque el fútbol es para niños..." (Entrevista maestra del grupo 1)

Es evidente que existe una separación de género bastante estricta. Esta separación adquiere importancia en el entendido que la cultura infantil está contextualizada por el mundo adulto. Y es en el patio de recreo donde los niños ensayan y exploran los papeles de adultos.

Las niñas del grupo 1 en el patio no disponen de canchas para ellas ni de ninguna otra clase de juegos materiales. Las alternativas que tienen son: o traen ellas sus propios juegos (juegos de mesa, cuerdas, muñecas, etc.), juegan a juegos que no necesitan de materiales como jugar a las palmas, correr o simplemente conversar. En este caso aparece claramente cómo, al dejar a las niñas excluidas de la actividad física que supone el fútbol (entre otros deportes), se asocia el rol femenino con la pasividad.

Las niñas del grupo 2, si bien disponen de canchas para jugar, no las utilizan en demasía, están más bien conversando entre ellas. Esta situación no debe extrañarnos pues debemos tener en cuenta que son casi adolescentes y además hace al menos 6 años que están en la escuela y han internalizado o por lo menos deberían haberlo hecho, cómo debe comportarse una niña.

Con respecto a la división de los patios la maestra del grupo 2 nos comenta:

- "La distribución del espacio se hace para ordenar un poco, porque viste que los grandes que están ahí jugando al fútbol y no pueden jugar con los más chiquitos porque viste son diferentes fuerzas. entonces. yo pienso que por ahí va la cosa ¿no?. Que siempre que están jugando los grandes los chiquitos no los ves que se acerquen porque ellos tienen un poco de temor, además, claro, los ven a otro nivel... Además de que si vos ponés una cantidad de gente en un patio hay más peligro de que haya más accidentes porque hay más niños, porque corren y ellos no miden las fuerzas..." (Entrevista maestra grupo 2).

En el patio no sólo niñas y niños juegan por separado sino que también hay una separación por edad. Hay una especie de jerarquización del espacio, los que tienen más fuerza y más edad por un lado y los que tienen menos edad y menos fuerza por otro. La fuerza como bien sabemos, también es poder. Los más grandes generan temor en los más

pequeños, disponen del poder otorgado por la fuerza ante determinadas situaciones. Cabría cuestionarse ante esto si aquello de la “ley de la selva” es cosa del pasado o estuvo presente implícitamente a la hora de efectuar esta distribución.

La maestra del grupo 1 luego de ir a la cocina a hacerse su té, se ubica en el corredor techado y desde allí obtiene una buena visual del patio.

La maestra del grupo 2 también va a la cocina a hacerse su té, pero cuando vuelve se sienta en un banco de madera que está bastante cerca de la ventana de la cantina. Coincidentemente este banco está cerca del baño de las niñas.

El control de la actividad:

El único ordenamiento del tiempo que se pudo apreciar fue el de los timbres; para culminar el recreo se tocan dos timbres, uno es para dejar de jugar e ir al baño y el otro es para formar o entrar al salón. Los timbres tienen estos dos significados y los niños deben saberlo. Vemos como la autoridad escolar administra una parte del tiempo de recreo que siempre se cree es libre, las actividades de los niños son interrumpidas por un timbre que anuncia el final del recreo e independientemente de lo que estén haciendo, deben dejar de hacerlo, ir al baño y formar. Cinco minutos que están regulados institucionalmente, cinco minutos del tiempo que los niños supuestamente deben administrar vuelve nuevamente “a manos” de la administración escolar.

Prácticamente no existen órdenes a las que hay que responder inmediatamente y decimos prácticamente porque en varias ocasiones se pudo observar a la Directora interviniendo una vez tocado el timbre para que los niños dejaran de jugar, en una oportunidad le sacó la pelota a los niños y les dijo:

-“ Uds. saben bien que el primer timbre es para dejar de jugar, para ir al baño y tomar agua, en el segundo entran...” (Comentario de la Directora)

En otras ocasiones simplemente salía de la Dirección y gritaba:

-“¡Forman! ¡Vamos!”. (Comentario de la Directora)

La Directora se mostraba con frecuencia molesta cuando los niños no cumplían con las normas institucionales. Salía ella misma de la dirección para hacer cumplir las normas. A diferencia de lo que pasaba en la clase, donde las maestras muchas veces “amenazaban” con la dirección, en el recreo no es amenaza y la Directora sale al patio del recreo para que todo ocurra como se debe. No sólo supervisa las actividades sino que interviene cuando observa algo que no se realiza como se debe. Posiblemente sea por una cuestión de espacio, es decir, pocas maestras, muchos niños en un gran espacio y en muchos casos bastante excitados.

A excepción de estos minutos finales del recreo, las ordenes no existen o por lo menos no se visualizan claramente. Sin embargo las maestras están presentes en el patio vigilando y controlando que todo marche bien:

-“...Estás como vigilando lo que puede, lo que hacen ellos... más bien, si como vigilando, mirando...” (Entrevista maestra grupo 2)

- “...el problema es de control, es para ver si pasa algo peligroso, distinto...” (Entrevista maestra grupo 1)

El control por parte de las maestras es a distancia, pues ellas aparentan estar tomando su té y conversando entre ellas. Al parecer ellas identificarían un conflicto que “salte a la vista”, como una pelea, una accidente. Pero no intervienen o no es posible que controlen discusiones entre los niños que se produzcan “lejos” de donde ellas están sentadas. No hay un gran control con respecto al tiempo, no se busca una gran productividad de éste. Argumentan que en el recreo los niños se sienten más libres y más cómodos porque están:

-“...sin la mirada constante del maestro...”(Entrevista maestra grupo 2)

Sin embargo los niños sienten la presencia de las maestras:

-“...Yo la miro a veces y las veo a veces mirando... no controla como en la clase, en la clase sólo controla que no hablen y trabajen...” (Entrevista niño grupo 1)

Esta percepción de los niños pone en duda la “libertad” que las maestras dicen que tienen los niños en el recreo. Más bien los niños tienen distintas alternativas de actividades para hacer durante estos treinta minutos diarios, tienen la posibilidad de elegir entre un abanico de alternativas que están limitadas. Están menos forzados a acatar la voluntad de una sola persona, pero hay control, es interrumpido, pero lo hay y ellos lo saben. En varias oportunidades se pudo apreciar cómo la interacción entre los niños de “diferente patio” era reprimida por las maestras:

-“Federico, ¿qué estás haciendo acá?, vamos para allá que Ud. tienen que estar en aquel patio (realiza una seña con la mano)” (Comentario de una maestra)

Además de la interacción, la maestra estaba reprimiendo la violación de la norma institucional de división de patios y si bien es difícil establecer si están todos los niños que deben estar en cada patio, es claro que las maestras identifican claramente a quién no es de ahí y debe volver a su lugar.

Por otro lado, identificamos que en los primeros 5-10 minutos de recreo aproximadamente, el control adquiere su punto más bajo. Es decir, las maestras están todas en la cocina preparando su té, pero ésta oportunidad no es “aprovechada” por los niños porque ellos también están en la cantina haciendo fila para comprar algo, en el baño o comiendo sus meriendas.

Es importante resaltar que los recreos no son dirigidos, esto es, las maestras no se encargan de organizar juegos. No se utiliza el recreo y sobre todo a los juegos para alcanzar los mismos propósitos de la educación utilizando medios diferentes.

La sujeción del cuerpo:

Los niños salen al recreo sin formar una vez que la maestra da la orden de que salgan. La mayoría de ellos salen del salón de clase caminando con sus meriendas en la mano. Los que no llevaron merienda pero sí dinero para comprarla, se dirigen a la cantina y allí compran algún helado, alfajor, etc. De esto se deduce que una de las actividades que realizan los niños a la hora del recreo es comer algo. Otros van al baño, juegan o conversan entre ellos. Por tanto, las actividades que priman a la hora del recreo son las fisiológicas, las lúdicas y las sociales. Dentro de las actividades lúdicas, algunos (sobre todo los varones), juegan al fútbol y otros al ping-pong. Los niños más pequeños se corren mutuamente, juegan a la mancha, otros, y dado el espacio del que disponen, juegan a la escondida. Las niñas más grandes están reunidas en pequeños grupos conversando o intercambiando figuritas sobre sus cantantes favoritos. La sujeción de los cuerpos es distinta entre los varones y las niñas. Los niños tienen un mayor desgaste físico pues como se dijo anteriormente juegan al fútbol, en cambio las niñas realizan actividades en las cuales el desgaste físico es menor. Los educandos están la mayor parte del tiempo parados y en movimiento, no hay lugares asignados, mejor dicho, más allá del patio donde tienen que estar jugando, pueden estar en un lugar como en otro. Tampoco hay ningún objeto material que implique una postura determinada y forzada del cuerpo. La mayoría de las actividades no les exigen gran tensión del cuerpo.

En el recreo se hace evidente la correlación existente entre la sujeción del cuerpo de la clase con el trabajo que supone la actividad curricular:

-“...En la clase pararte y saltar por todos lados no podés y en el recreo sí, en la clase si lo hacés la maestra te reta... En el recreo podés gritar, saltar, hacer de todo porque nadie trabaja...” (Entrevista niño del grupo 1)

Se presenta, nuevamente, esta idea de que en el recreo se permite casi todo lo que se prohíbe en la clase y que no hay sanciones por eso... “porque nadie trabaja”, al parecer, y según los niños, el motivo de la sujeción del cuerpo en la clase es porque hay que

“trabajar”, sin embargo los niños perciben “el ojo visor” de la maestra y no están trabajando. Se instala aquí, de nuevo y claramente, nuestra interrogante, o mejor dicho el imaginario social sobre el recreo, pero, retomando las propias palabras del niño entrevistado: ¿Los niños pueden *hacer de todo*? ¿Qué es todo lo que pueden hacer?, ¿Cuál es el límite de ese *hacer de todo*? Es cierto que el recreo rompe con la modalidad de disciplina predominante en la clase, que no existen mecanismos de control explícitos más que los timbres, pero los niños saben cuál es el tipo de comportamiento esperado en el recreo y saben que las maestras están ahí.

Lo que es muy frecuente y contrasta mucho con el silencio de la clase, son los gritos, éstos al comienzo del recreo están bastante disminuidos, posiblemente sea porque los niños están comiendo sus meriendas, pero una vez que terminan de comer y transcurren los minutos se hacen cada vez más frecuentes y fuertes, llegando a su punto máximo cuando toca el timbre, la mayoría de los niños gritan y comienzan a correr aumentando su excitación. Una vez que toca el primer timbre los niños deben dejar de jugar e ir al baño para que cuando toque el segundo timbre comience una sujeción del cuerpo distinta, deben formar (los niños del grupo 1) y allí el cuerpo tiene una posición definida, esto es, parados, brazos al costado y en silencio.

Pese a que los niños saben que cuando toca el primer timbre tienen que dejar de realizar lo que estaban haciendo se observó en ellos una especie de “desesperación” cuando escuchan el timbre. Por un lado se confirma su mayor adhesión a las actividades propias del recreo, y por otro, hay una especie de resistencia a la sujeción que vendrá luego.

Las interacciones:

Una vez que toca el timbre para salir al recreo la interacción entre los niños comienza a aumentar, interactúan entre ellos pero también con niños de otras clases. Los niños del Grupo 2 de este estudio, comparten el patio con otra clase por lo cual interactúan con otros niños durante el juego, por el contrario el Grupo 1 al estar solo en su patio no tiene las mismas posibilidades para interactuar con niños de otras clases. Sin embargo al existir una sola cantina, a ella concurre gran parte del alumnado a comprar sus meriendas continentándose en torno a ella la mayoría de las interacciones.

Otro lugar que “saldra” este déficit de “otros” para interactuar es el baño dado que éste es compartido por toda la escuela. Allí niños y niñas mientras esperan su turno para pasar al baño conversan con sus pares.

Los niños interactúan en pequeños grupos sobre los juegos o simplemente conversan acerca de sus cantantes favoritos, sus equipos de fútbol, etc. También se aprecia un gran “contenido sexual” en las interacciones entre los niños más pequeños (besos en la boca, abrazos, etc.), además de las referencias continuas al acto sexual.

El temario sobre el cual versan las interacciones en el patio del recreo refleja diferencias con el que predomina en el aula que acaban de abandonar. Es más subversivo y se opone al oficial de la escuela. La participación de los niños en estas interacciones los capacita para imitar papeles adultos, para investigar y desafiar aspectos sociales y sexuales.

Gran cantidad de interacciones están referidas a la merienda, cabría por tanto preguntarse si esto tienen alguna vinculación con que sea la cantina el lugar social por excelencia. Pero si realizamos una lectura más detallada nos damos cuenta que en muchas ocasiones el niño utiliza la comida para acercarse a los otros, los más chicos convidan a los más grandes, los alumnos a las maestras, etc. Esto nos podría estar indicando el reconocimiento y admiración de los niños más chicos a los más grandes.

En general los niños están por un lado y las niñas por otro, las niñas realizan actividades más pasivas mientras que los niños están en mayor movimiento (juegan al fútbol), niños y niñas interactúan en el ping-pong o en los grupos más pequeños jugando a la mancha.

Si bien la interacción aumenta desde que toca el timbre que anuncia la salida al recreo, podemos establecer algunos momentos en los cuales encuentra su expresión máxima, y ellos son aquellos que están más cercanos a la culminación del recreo (lo cual es perceptible también auditivamente pues el griterío aumenta), posiblemente esto se deba a que en un principio los niños comen sus meriendas y luego van al baño.

Vale la pena agregar que las interacciones en el recreo son espontáneas, esto es, no son fomentadas por las maestras, y los "grupitos" que se forman son por afinidad.

Los participantes en el recreo muestran conciencia mutua de la presencia del otro, tanto los niños como los maestros son conscientes de su presencia. Cuando los individuos están en presencia de otros, incluso si no están hablando directamente con ellos, entablan continuamente comunicaciones no verbales. A través de su aspecto físico, de sus movimientos y posturas, de sus gestos físicos y faciales, comunican a los demás ciertas impresiones. En esta situación estamos en presencia de interacciones no focalizadas. Este tipo de interacciones ocurren en el recreo así como ocurren interacciones de tipo focalizadas y convergentes.

Las maestras interactúan entre ellas y con la Directora, no interaccionan verbalmente con los niños a excepción de que ellos se acerquen y las conviden con la merienda o soliciten su ayuda para algo específico. Estas situaciones se dan con mayor frecuencia en el grupo 1 y con las niñas. Es decir, las niñas del grupo 1 se dirigen a la maestra y, además de convidarla con sus meriendas, le cuentan cosas de su vida. Si bien una explicación podría ser que al ser más chicas que las niñas del grupo 2 es lógico que busquen contención afectiva en la maestra, esta situación se ve favorecida por el hecho de que la maestra del grupo 1 está sola en el patio que le corresponde a su grupo. Si hubiese más maestras las niñas no se acercarían con tanta facilidad y la maestra no les daría mucha "charla".

Las normas:

Existen normas institucionales como la de que el primer timbre que se toca es para ir al baño y el segundo para formar o la de división de los patios. Estas normas son explícitas y conocidas por todos. Las maestras las repiten con frecuencia en su clase y la Directora en el patio, además ella misma se encarga de que se cumplan:

- “ No jugamos con niños de otras clases porque tenemos que jugar acá. Si vamos a jugar a otro lugar la Directora nos reta...” (comentario de un niño)

La maestra del grupo 1 incorporó otra regla más al recreo que es la de que niños y niñas juegan por separado.

Estas reglas no surgieron de una instancia colectiva, aparecen como un imperativo institucional y por tanto muchas veces no cuentan con la adhesión a ellas por parte de los niños.

En el patio hay higiene que está fomentada por la existencia de una Brigada de Patio que se encarga de levantar los papeles que se han tirado en los patios, igualmente hay tachos de basura clasificatorios para que se depositen los residuos. La Brigada de Patio surgió en 1997 a raíz de la suciedad que había en los patios y como forma de ayudar a la limpiadora.

Los integrantes de ésta brigada son niños de 6^o año que se desplazan patio por patio con brazaletes de color verde. La regla de higiene es explícita, pues se habla en las clases sobre el cuidado ambiental.

Existen entre los niños otro tipo de reglas (más bien implícitas) en el patio de recreo y estas son las que perfilan la conducta adecuada. En el recreo los niños establecen reglas de comportamiento y medios para aceptar o rechazar estas reglas. Se espera por parte de los niños que cuando estén comiendo su merienda no venga otro niño y se la quite. Podríamos decir que estas reglas han sido trasladadas del mundo adulto, donde se espera que nadie robe a nadie ni la comida ni cualquier otro objeto material.

Los niños evitan estar con los compañeros que quitan la merienda, con los más peleadores, etc. y esta sanción opera también como mecanismo de control social informal.

Los educandos en el patio del recreo también se encuentran con normas provenientes de los juegos, algunos juegos son más normativos que otros. Importa destacar aquí que cuando los niños se acostumbran a respetar las reglas del juego y a sujetarse a las restricciones que ellas imponen, están realmente practicando, y no sólo memorizando, patrones deseables de conducta.

Los roles:

Las maestras durante el recreo adoptan un rol más bien pasivo, de vigilancia o control:

-“(...) en el recreo es como más libre estás como vigilando lo que hacen ellos, este, más bien, como... si vigilando, mirando”. (Entrevista a la Maestra Grupo 2)

-“En el recreo, este, vigilar el juego libre, vigilar que todos vayan al baño, por lo menos el que necesita que lo haga en ese momento, que coman su merienda y.... que conversen con otros niños...” (Entrevista Maestra grupo 1)

Según las maestras, ellas no se ubican en puntos estratégicos y tampoco tienen un lugar fijo en el patio, pero en prácticamente todas las observaciones, la maestra del grupo 2 estaba sentada en un banco al lado de la cantina y de los baños. La maestra del grupo 1 también se ubicaba con frecuencia en el corredor techado. Si bien los niños saben donde y cómo encontrar a las maestras en el recreo, hay una especie de mutación en su rol. Dejan de ser las administradoras del tiempo y de los recursos materiales. Ya no encauzan el diálogo entre los niños. Al ser los recreos bastante libres, esto es, recreos no dirigidos, el abandono de sus funciones o de su papel es muy notorio. En estos treinta minutos su actuación se limita a vigilar y a ofrecer ayuda a los niños si la necesitan.

Los niños se encargan de la cantina, en otras palabras, los niños de 6^o año son los que se ocupan de atender a los niños que van a comprar sus meriendas. Si bien cuando termina el recreo se dirigen al escritorio de la maestra y le entregan el dinero son ellos quienes la asesoran sobre qué se le debe comprar al viajero (persona que vende golosinas) cuando viene. Si como dice Parsons, el fin es adecuar motivacional y técnicamente a los niños para el desempeño de roles adultos, los “cantineros” son un muy buen ejemplo de ello. Sería un buen ejercicio vincular cada una de las tareas de los equipos de clase con algunos roles adultos, es decir cuestionarse si la tarea que realizan los niños de la Brigada de Patio no se asemeja con la tarea que realizan las personas que se dedican a la higiene ambiental (barrenderos municipales, etc.), si la tarea que realizan los niños de Cruz Roja no se asemeja con la tarea que realiza un enfermero, si la tarea que realizan los integrantes del equipo de cantina no se asemeja a la tarea que realiza un comerciante y así podríamos enumerar muchas otras las cuales no serían más que una confirmación de la hipótesis de Parsons²⁰.

Estos roles desempeñados por los niños tienen su asignación a principio de año cuando se forman los equipos. Los niños forman parte de ellos según el gusto personal de

²⁰ Parsons Talcott, “La clase escolar como un sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana”, FCU 66

cada uno y van rotando en el correr del año. Es conveniente observar cómo estos roles ya vienen asignados desde la clase y algunos se desarrollan en beneficio de la clase (sobre todo los vinculados a la de cantina puesto que lo recaudado es para el grupo).

En los juegos que se desarrollan en el patio también se “ensayan” diferentes roles que los niños van desempeñando según sus preferencias. A diferencia de los roles descriptos anteriormente estos se distribuyen en el momento, es decir, una vez que los niños se deciden a jugar.

En el grupo 1 no está presente la asignación de roles desde la clase como la que se produce en el grupo 2. La explicación posiblemente se encuentre nuevamente en la edad, son más chicos y deben de respetar y aceptar a los más grandes, que desarrollan esas funciones justamente por serlo.

Risas comparadas:

El espacio:

El espacio (patio de recreo) donde se desarrollan los recreos en ambas escuelas es muy diferente. Si partimos de las fechas de las que datan los edificios, 1994 en el caso de la Escuela N° 142 y 1960 la Escuela N° 38 nos damos cuenta que la arquitectura de las mismas es completamente distinta.

La arquitectura de la Escuela N° 142, es una arquitectura moderna, y responde al repliegue hacia lo privado que caracteriza a la modernidad, es decir, vemos cómo en este caso se trabaja fundamentalmente en un espacio interior, cuando los niños salen de sus aulas, no se encuentran ya en el espacio exterior sino que hay una especie de espacio intermedio entre el interior y el exterior que los relaciona, este espacio intermedio es el largo y angosto pasillo que muchas veces hace de patio.

Sólo hay un patio exterior cuyo piso es de portland, las fronteras son fácilmente visibles (tejido), el niño sale al espacio exterior, camina 5 metros y ya se encuentra con la frontera que separa su escuela del resto de la urbe.

Por el contrario, la arquitectura de la Escuela N° 38, es una arquitectura antigua, los niños salen al exterior y se encuentran en un pasillo techado (pero abierto) que está en contacto con el exterior, en 1960 aún primaba el mundo público. De esta manera los niños aunque llueva pueden disfrutar del mundo exterior. Se dispone de tres patios de grandes dimensiones, lo cual permite que los niños lleven a cabo distintas actividades físicas (fútbol, voley, etc.).

Creemos conveniente manejar algunos datos como forma de “visualizar” las diferencias referidas al espacio:

En el caso de la Escuela 142 concurren 220 niños al turno matutino y la escuela dispone de 312 m². de patio externo y 64 m². de pasillo (que como se dijo “hace” de patio

interno). A la Escuela N° 38 concurren 225 niños al turno vespertino y la escuela dispone de 4648 m². de patio externo. Esta última cuenta con un espacio para los recreos externos 15 veces más grande que el espacio disponible en la Escuela N° 142.

Estas grandes diferencias de espacio entre un caso y el otro influyen enormemente en la organización de los recreos en torno a nuestras dimensiones analíticas. Es sobre esta influencia que nos referiremos a continuación.

El control de la actividad:

A nuestro entender la gran diferencia entre los casos radica en este punto: En el caso de la Escuela N° 142, al parecer por un problema de “espacio”, se planteó la necesidad de controlar algunos lugares claves; el baño, el pasillo y los bebederos. En los dos primeros son los propios niños los que se encargan de este control. Como el lector bien recordará, existe una Brigada de Patio integrada por niños de 6° año que se encarga de esta función. Ubicados en las puertas de los baños y en el pasillo, se encuentran los alumnos de las clases mayores con una libreta anotando a todo niño que cometa una falta. Las maestras delegan parte de su poder a través del control a los niños. Las maestras por su parte, están en el patio siempre con el “ojo visor”, pero adentro no hay “ojos visores” “grandes” sino “pequeños” (niños).

La Escuela N° 38 no presenta ningún problema de espacio, hasta se podría decir que espacio es lo que sobra. El único ordenamiento es el de los timbres, el primero para ir al baño y el segundo para formar. Las maestras están presentes en el patio de recreo y la Directora con frecuencia también anda por allí controlando que todo funcione bien (sobre todo al final del recreo). Los niños cuentan con una gran “libertad” para disfrutar el recreo. No hay control por parte de los niños, son las maestras las que controlan los recreos. De alguna manera el control en este caso es limitado. Esto es, los niños al disponer de tanto espacio para moverse, pueden “hacerle” a la maestra el jueguito de “estoy” pero “no estoy”, tengamos en cuenta que en el recreo aparecen otros actores además de los niños de un sólo grupo. El espacio (por su tamaño) y los “elementos” que en él están distribuidos no son de ninguna manera abarcables con una sola mirada.

Las escuelas presentan distintas formas de control constatadas por el investigador: en la Escuela N° 142 existe la Brigada de Patio que es el centro de atención de todos los niños, es decir, los niños identifican a los integrantes de la Brigada de Patio como los encargados de mantener el orden y controlar la conducta. No identifican a los maestros en este rol. Tanto en un nivel discursivo como en un nivel pragmático los niños de la Brigada aparecen como los encargados de vigilar la conducta de sus pares. De quienes hay que cuidarse, si de “evitar” el control se trata, es de los de la “Brigada” pues ellos tienen capacidad sancionadora, léase hacer efectivas las penas. El papel marginal dado a los maestros en este contexto surge de una instancia colectiva, participativa, que responsabiliza

a los niños de su disciplina y es controlada por sus pares. Este mecanismo de control social es totalmente explícito, no se amenaza con la denuncia ante la maestra, se sabe a quienes recurrir: a la Brigada. Nos encontramos frente a un control social que es integrativo y represivo a la vez.

En cambio, en la Escuela N° 38 el control gira en torno a las maestras. Los niños saben que las maestras están ahí y perciben su presencia. Además la Directora tiene intervención directa, es decir, su participación no se limita a una mera supervisión, interviene y recuerda las normas a quienes parecen haberlas olvidado. El control sigue aquí explícitamente en manos de los “grandes”. El control social es directo y aparece claramente como un requerimiento institucional.

Si bien ambas escuelas han optado por diferentes caminos el fin último es socializar a los niños de manera tal que sus deseos y sus restricciones internalizadas los conduzcan a hacer voluntariamente lo que la sociedad necesita y esto está tan bien articulado que nos hace recordar incluso a nosotros “los recreos con una amplia sonrisa”.

La sujeción de los cuerpos:

En directa relación con lo antes expresado encontramos que en la Escuela N° 142 los niños no pueden correr ni comer en el pasillo, salen al recreo sin formar y realizan actividades lúdicas, sociales y fisiológicas. Los juegos a los cuales los niños le dedican su atención son más bien pasivos, esto es, juegos que no implican un gran movimiento del cuerpo pues no está permitido correr, etc. De aquí deviene la calificación de recreos “tranquilos” dada por la Directora. La sujeción del cuerpo aparece “encubierta” con el argumento de la determinante espacial.

En el caso de la Escuela N° 38 los niños pueden correr libremente, es más, hay canchas que estimulan al niño al movimiento, por ejemplo hay canchas de fútbol o voley. Hay un mayor espacio que permite el movimiento de los cuerpos y no existen reglas institucionales que prohiban determinadas actividades físicas. Los niños aquí también desarrollan actividades tendientes a liberar tensiones y satisfacer necesidades tanto sociales como fisiológicas.

Las interacciones:

Las interacciones entre los niños de la misma clase aumentan significativamente en los dos casos. En ambos el recreo se da en un espacio que está dividido, es decir, ya sea por exceso o por defecto de espacio, se agrupan los grupos por niveles en diferentes zonas. Lo cual tiene consecuencias directas en la interacción entre niños de diferentes grupos. La interacción entre los niños de toda la escuela se ve imposibilitada. Encontramos distintos tipos de interacción; existen interacciones focalizadas, no focalizadas y convergentes.

Igualmente existen otras instancias en las cuales los niños de las distintas clases pueden interactuar, ellas son las que se generan en la cantina y los baños, sobre todo cuando se espera turno para acceder a ellos. La interacción con la maestra no es tan frecuente como en la clase puesto que ella también está interactuando con sus colegas.

Las normas:

La creación de la Brigada de Patio de la Escuela N° 142 estuvo acompañada de la elaboración (colectiva) de un conjunto de normas y penas para regular el recreo. Las mismas buscan mantener el control y si agudizamos un poco más la vista en las normas nos damos cuenta que son en su mayoría prohibitivas. Los niños han hecho una especie de “traslación” de su vivencia en la clase, en la cual se está prohibiendo (además de coaccionando) con frecuencia. Las normas de las jerarquías naturales son introyectadas por los pares y son los “más grandes”, los de sexto año (tal como ocurre en el mundo adulto) quienes son los encargados de la aplicación y vigilancia de las normas. Importa resaltar que estas normas han adquirido una validez de tipo institucional.

En la Escuela N° 38 no existen normas elaboradas de forma colectiva, sí existen normas institucionales (la ya analizada norma de los timbres) que se le plantean al niño de una forma imperativa. Las normas así planteadas solo entran en “vigencia” en los minutos finales del recreo, al comienzo y en su desarrollo no existen más que las reglas establecidas por los niños en los juegos, etc. Produciéndose una especie de “vacío” normativo institucional explícito en lo que respecta a la conducta.

En los patios de las escuelas reina la higiene, en el caso de la Escuela N° 142 está asegurado por la presencia de la Brigada de Patio que sanciona a todo niño que tire papeles en el piso, en el caso de la Escuela N° 38, también existe una Brigada de Patio pero su función es pura y exclusivamente juntar los papeles que están tirados en el patio, en otras palabras, ni controla la actividad de los demás niños ni la sanciona.

Los roles:

En el recreo las maestras asumen un papel más bien pasivo y el que aparece en un papel central es el niño. Es una especie de inversión de lo que sucede en la clase, la maestra que en la clase es la que está en constante movimiento, en el recreo se ubica a un costado y prácticamente se queda allí. Los niños que en la clase son los que están sentados, en un lugar específico, son los que en el recreo están en continuo movimiento.

El rol de la maestra en el recreo es de vigilancia, “de ojo visor”, aunque esta función en el caso de la Escuela N° 142 es también asumida por los propios niños. Detengámonos en este punto que es muy interesante, pues en él encontramos que la asignación de éste rol de control a los niños “libera” a las maestras de controlar a los que controlan y al resto de

los niños. Esto es más que un juego de palabras, puesto que, en este caso se asignan roles a niños cuyo desempeño en la clase no es el esperado y que mediante el discurso de una "revalorización", el niño está "ocupado" todo el recreo y por tanto no lo disfruta. Esto, ¿no se asemeja a un castigo? O mejor dicho, ¿en última instancia no se trata de internalizar la autoridad?

En la Escuela N° 38 los niños no asumen más que las tareas de la cantina e higiene del patio, no las de control. Se aprecia que la asignación de roles viene dada desde la clase y es en las clases más grandes donde ésta se produce, digamos, los roles "ocupacionales" los desempeñan los niños más grandes (de 6° año).

Se podrá objetar que los niños de este caso también pierden el recreo, pero, tengamos en cuenta lo siguiente: los niños eligen en qué equipo quieren estar, los niños de la Brigada de Patio comienzan con su tarea en los minutos finales del recreo y los "cantineros" están continuamente interactuando con los niños que vienen a comprar y además se van rotando dentro del equipo (que tiene 5 integrantes pero sólo 2 atienden al "público"). No nos encontramos con la paradoja del control, en este caso más que la vinculación con el castigo, la asignación de roles, es más bien una confirmación del protagonismo que se intenta dar a los niños en los 30 minutos de recreo.

Más allá del tipo de roles desempeñados en las dos escuelas, es en esta asignación de roles entre los niños donde se puede apreciar claramente la vinculación de la clase con el recreo y el papel predominante de la primera frente a éste último. Es desde la clase que buena parte de los roles son asignados, por tanto es desde la clase donde se intenta organizar el recreo. Aparecen, de esta forma, estos treinta minutos como un tiempo ya estructurado desde la clase, los lugares están asignados, ahora sólo hay que dejar que las "piezas" de este juego se muevan tal cual la escuela espera que lo hagan.

A modo de conclusión:

Retomando nuestras preguntas disparadoras podemos concluir que los recreos se desarrollan en un espacio físico que se utiliza como argumento institucional y condiciona la modalidad de éstos. La administración del espacio físico aparece imbricada con el uso social que se le preste. Si bien ambos casos disponen de un espacio físico distinto es interesante ver cómo las Escuelas organizan el recreo en torno a éste, pues estamos en presencia de dos formas distintas de organizar el recreo pero que en última instancia determinan las relaciones sociales que en él se producen. El recreo aparece como un espacio- tiempo con determinadas relaciones cotidianas que están en directa relación con la escuela como institución. Si bien se concibe al recreo como un espacio informal dentro de la formalidad de la escuela, encontramos que en él se estructuran determinadas relaciones formales e institucionales. Es la institución la que determina la forma y la estructura de esas relaciones cotidianas. Creemos que esto hace añicos el imaginario social del recreo como un espacio destinado a la recreación más que al disciplinamiento. No son los niños quienes organizan el recreo ni deciden plenamente que actividades realizar. El recreo aparece de esta manera como un espacio- tiempo complementario de la socialización y disciplinamiento escolar.

De la organización de los recreos surge una determinada conformación de las interacciones, los roles, las normas, control de la actividad y los cuerpos que se articulan con el resto del funcionamiento de la escuela.

El recreo es algo sobre lo que se habla en la clase, es decir, parte de su organización viene determinada desde otro contexto, desde otro espacio- tiempo. La organización del recreo no es algo *sui generis*, los roles se asignan desde la clase, es decir, en ella se arman los equipos encargados de desempeñar determinadas funciones: atender la cantina, vigilar el desarrollo del recreo, cuidar de la higiene del patio, etc. Estos roles asignados permiten a los niños disponer de una autoridad delegada y esto impacta directamente en la estructura de las relaciones entre los niños. En el patio de recreo no todos los niños son "iguales", más allá de las desigualdades de género y edad, hay quienes ejercen el poder y por ende tienen la capacidad de "hacer cumplir las reglas", pero es justamente en las manos de los más grandes donde la institución deposita estas responsabilidades.

Así como en la clase los niños no pueden cambiarse del lugar asignado por la maestra, así se debe respetar la regionalización que existe en el recreo. No podemos desconocer el hecho de que esta regionalización es la que permite un mayor control al tener a los niños separados por niveles, se administra el espacio de manera tal que si bien es imposible controlar a los niños de un "simple vistazo" igualmente se los puede abarcar con la mirada. Vemos como en el recreo existe una re- organización de la vigilancia ejercida en la clase por la maestra. La regionalización tiene efectos directos sobre las interacciones entre los niños, éstos sólo pueden interactuar con los niños de su clase o los de otro grupo.

pero no con los niños de toda la escuela. Existen muchos argumentos que tienden a justificar esto, tanto argumentos espaciales como los referidos a la edad de los niños y por ende, a su fuerza física. Tal como hemos dejado en evidencia existe una rutinización de los encuentros (interacciones) que tiene importancia rectora para ligar estos encuentros, que a simple vista, pueden parecer fugaces, a una reproducción social y por tanto a la aparente fijeza de las instituciones.

Las interacciones son entendidas como la ocurrencia oportuna pero rutinizada de encuentros, que se extingue en un espacio y tiempo, pero que se reconstruye de continuo dentro de diferentes áreas del espacio y tiempo escolar. Estos rasgos de rutina de los encuentros, así en el tiempo como en el espacio, representan rasgos institucionalizados del sistema escolar, el carácter rutinizado de la mayor parte del recreo es algo que debe ser "operado" de continuo por quienes lo sustentan en su conducta cotidiana, léase niños, maestros y directores. Estudiar la rutinización tiene un papel clave para explicar el modo en que se produce la trascendencia de tiempo y espacio en las relaciones sociales humanas. El enmarcamiento de la interacción, es decir, la ordenación de actividades y de significados por cuya virtud una seguridad ontológica se sustenta en la escenificación de rutinas diarias, es constitutivo de los encuentros y se ciñe a estos, da sentido a las actividades en que los participantes se comprometen, y se lo da tanto para ellos mismos como para otros. Los niños saben cómo actuar en el recreo y cómo van a actuar los demás.

El patio de recreo con su regionalización y sus zonas y los treinta minutos de recreo que son administrados de forma autónoma por los niños, pero sobre la base de ciertas pautas dadas por la institución escolar, proporcionan un contexto de interacción donde se entablan, en su mayoría, interacciones focalizadas, convergentes y difusas.

En cuanto al control de la actividad en el recreo, no nos quedan dudas de que el hacer partícipes a los niños en la elaboración de las reglas y/o ponerlas en conocimiento no es sólo informar lo que ellas son, sino reprobar a quienes las violan: se presentan las reglas como un medio de control y esa presentación es parte del modo en que opera este mecanismo. No debemos olvidar que el control social alude a aquellas presiones sobre los individuos para que se conformen con los modos de actuar establecidos y con unas actitudes probadas. Muchas veces estas presiones son operadas sobre el niño por la presencia de "alguien" en el patio de recreo que él identifica como un representante institucional con la facultad de ejercer el poder y controlar las actividades que sus pares y él mismo desarrollan en la media hora de recreo.

Por último, creemos necesaria la realización y reivindicación de estudios desde este espacio y tiempo institucional, desde aquí podemos conocer muchos aspectos que por lo general son abordados desde la clase. Importa y mucho conocer qué es lo que sucede en el recreo y notamos que muchas veces se lo deja de lado por estudios que se dedican a evaluar los aprendizajes pero que nada nos dicen acerca de las relaciones sociales entre los niños y cómo éstas se articulan con el resto de la escuela. A lo mejor esta marginalidad dada a este

espacio esté empapada de esa “idealización” que solemos hacer del recreo como momento de diversión, alegría, libertad, etc., pero en realidad debemos darnos cuenta que son treinta minutos donde, por un lado, se permiten determinadas actividades que en la clase se prohíben y, por otro, siempre está el control a distancia de ese “ojo visor” de la maestra. Nos encontramos con una forma muy sutil de control y disciplinamiento que al parecer es muy efectiva para reforzar el control en la institución escolar.

Bibliografía Consultada:

- Adams Sam, "Como ser buen maestro", Bs. As., Kapelusz, 1970
- Agulla Juan Carlos, "Sociología de la educación" Bs. As, Paidós, 1976.
- Barrán, "Historia de la Sensibilidad en el Uruguay". Tomo II: "El disciplinamiento", Uruguay, Ediciones de la Banda Oriental, 1994.
- Berger y Luckmann, "La construcción social de la realidad", Bs. As., Amorrortu editores, 1991.
- Bonal Xavier, "Sociología de la Educación", Barcelona, Paidós, 1998
- Bourdieu, "El oficio de sociólogo", Madrid, Ed.Siglo XXI, 1993.
- Brembeck C.S, "Sociología de la educación", Bs. As., Paidos, 1977.
- Carbonell y Migal, "Historia, Organización y Administración de la Escuela Uruguaya", Montevideo, Monteverde y Cía, 1929.
- Castro Silva Eduardo, "Disciplina escolar". Revista de Educación N° 189, pág. 47-49, 1991.
- CEPAL: Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay. Montevideo, 1990, Capítulo 1.
- CEPAL. "¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay?". Montevideo, 1991.
- COFAC, CLAEH, CCU: Proyecto de Acompañamiento de Procesos de Desarrollo Local. Dic. 1996.
- Cuadernos de Pedagogía N° 254, Barcelona. Pág. 53-75, 1997.
- Debesse M, "Aspectos sociales de la educación- II", Barcelona, Oikos,1977.
- De Carlo M, "La escuela pública uruguaya", Montevideo, Imprenta Nacional, 1949.
- Delgado, J.M y otro: "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid, Síntesis S.A, 1995.
- Dura Horacio, "El Recreo Escolar". 1947 (Tesis).
- Foucault Michel, "Vigilar y castigar", Bs. As., Siglo Veintiuno, 1975.
- Galtung, Teoría y método de la investigación social. Tomo I Bs. As. Editorial. Universal.
- García Ferrando, "El análisis de la realidad social", Madrid, Editorial Alianza, 1986.
- Giddens Anthony, " La Constitución de la Sociedad", Bs. As., Amorrortu editores, 1995.
- Giddens Anthony, " Las consecuencias de la modernidad", Bs. As., Editorial Alianza, 1993.
- Giddens Anthony "Política, Sociología y Teoría Social", Bs. As., Editorial Paidós, 1997.
- Goffman, "Estigma", Bs. As. Amorrortu editores, 1993..
- Goffman, "La presentación de la persona en la vida cotidiana", Bs. As., Amorrortu editores, 1994.
- Hargreaves David "Las relaciones interpersonales en la educación", Madrid. Narcea, 1977.
- Halsey A. H, "Power and Ideology in Education", Oxford University Press, New York, 1977.
- Hayman, John L, "Investigación y educación", Bs. As., Paidós, 1969.
- Iglesias Enrique, "Escuela y Cárcel: ¿contrarios o sinónimos? Tres ópicas sobre el mismo tema", Revista Punto 21 N° 37, págs 51-55, 1986.
- Jackson, P.W, "La vida en las aulas", Madrid, De. Marova,1975.

- Kelly W.A. "Psicología de la educación". Madrid, Morate, 1972.
- König; Tratado de sociología empírica. Madrid, Ed.Tecnos, 1973.
- Larraz Urgelés B. Alfredo, "El acondicionamiento de los patios de recreo". Cuadernos de Pedagogía N° 159, págs 24-29.
- Mayntz, Renate y otros: "Introducción a los métodos de la sociología empírica". Madrid, Alianza, 1975.
- Parsons Talcott, "La clase escolar como un sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana". FCU 66
- Parsons Talcott, "El tabú del incesto en relación con la estructura social y la socialización del niño". En Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. N° 11-12, Bs. As., La Colmena, 1998.
- Querrien Anne, "Trabajos elementales sobre la escuela primaria". Madrid, La piqueta, 1994.
- Revista de Tarariras en sus 50 años. Imprenta Verdad, Tarariras, 1969.
- Ribolzi Luisa, "Sociología educacional y escolar". Madrid, Narcea, 1988.
- Robison Lloyd, "Crecimiento y educación". Bs. As., Paidós, 1977.
- Sanden Cecilia Von, "Limites que liberen", Educación y Derechos Humanos N° 27, págs 9- 13, 1996.
- Tenti Emilio, "Burocracia y Disciplina: Elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault", Revista Punto 21 N°56, págs 24 - 34, 1991.
- Quintana Cabanas, "Sociología de la Educación", Barcelona, Editorial Hispano Europea, 1977.
- Vallés, "Técnicas Cualitativas de investigación social", Madrid, Ed.Síntesis, 1997.
- Veiga, Danilo: Sociedades locales y territorio en el escenario de la globalización. Montevideo, Taller de Impresiones de la Facultad de Ciencias Sociales, 2000.
- Viscardi, Nilia: "Violencia en el espacio escolar: Una problemática social emergente. Consideraciones para el caso del Uruguay" en Revista de Ciencias Sociales N° 16, Departamento de Sociología, nov. 1999
- Woods, Peter - Martyn Hammersley, "Género, Cultura y Etnia en la Escuela". Barcelona, Paidós, 1995.