

Acta de examen por tribunal

MONTEVIDEO

Materia: OSEMT SEMINARIO TIEMPO LIBRE Y OCIO

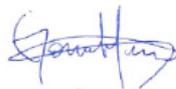
No admite examen aprobado sin nota

Período: 202201 - MONTEVIDEO - Ordinario**Fecha evaluación:** 01/02/2022 **Hora:** 14:00**Corrección de fecha:** 22 de Marzo**Tribunal:** PEREZ MONKAS GONZALO, HERMIDA ACOSTA STEPHANIE, RODRIGUEZ ANTUNEZ CAMILO MATEO**Tipo de inscripción:** CURRICULAR - ESTUDIANTES CON CURSO APROBADO

Estudiante	Nombre	Curso	Nota	Literal	Fecha
1 5042947 - 0	ALBIN HERNANDEZ, MARIA EUGENIA	8 - 14/05/2021	8	ocho	22/03
2 5017115 - 4	GONZALEZ ESPINO, MARIA FERNANDA	8 - 14/05/2021	8	ocho	22/03
3 4559814 - 7	MARTINEZ NADOTTI, ANA LUCIA	8 - 14/05/2021	8	ocho	22/03

Tot. Gral.	Presentados	No presentados	Aprobados	No aprobados	Otros
3	3	0	3	0	

Reglamentados	No reglamentados	Libres
3	0	0



Prof. Adj. Gonzalo Pérez Monkas

Escala de notas:**Mínimo:** 0; **Máximo:** 12; **Umbral aprob.:** 5

(*) El estudiante está en más de un acta

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

**CONCEPCIONES SOBRE GÉNERO
EN EL RECREO DEL PATIO ESCOLAR**

Autoras:

María Eugenia Albin

Fernanda González

Ana Lucía Martínez

Profesor tutor:

Gonzalo Pérez Monkas.

Montevideo, Febrero, 2022

ÍNDICE

1. Resumen y palabras claves.....	2
2. Introducción.....	2
3. Antecedentes.....	6
4. Problema de investigación.....	9
5. Preguntas de investigación.....	11
6. Objetivos: Generales y específicos.....	11
7. Marco teórico	12
7.1 La jerarquía del género.....	12
7.2 Género y Educación Física.....	17
7.3 Memoria-historia.....	19
7.4 Sobre espacio y poder	21
7.5 Juego.....	24
7.6 Infancia: concepto moderno.....	26
7.7 Institución escolar legitimadora de la heteronorma.....	28
8. Reseña metodológica.....	31
Presentación de las fuentes	32
Sobre las escuelas	33
Unidades de análisis	34
9. Análisis y discusión general	34
9.1 Concepciones sobre género en el recreo del patio escolar	36
9.2 Distintos usos del cuerpo.....	38
9.3 No identificación con el rol de género.....	39
9.4 Masculinidades reprimidas.....	40
9.5 Sexo y género en el entendido social.....	40
9.6 Los juegos importan.....	41
9.7 Patio escolar y segregación generificada.....	43
9.8 El recreo es más que un tiempo y un espacio.....	47
9.9 Espacio y sentido (o no) de pertenencia	48
9.10 Poder invisible de los juguetes.....	49
9.11 Discursos legitimadores.....	51
10. Conclusiones	52
11. Referencias bibliográficas.....	54
12. Anexos.....	57

1. RESUMEN

El siguiente trabajo estudia las construcciones de género que acontecieron en el recreo escolar a partir de estudiar y analizar los recuerdos de Licenciadxs de Educación Física que pasaron su infancia en las escuelas N°111, 112, 194 de la ciudad de Pando y la escuela N°114 de Empalme Olmos, nacidxs entre los años 1987-1996. Analizamos un recorte del pasado que se hace en el presente, que pasa por el cuerpo hoy, porque entendemos que las experiencias de lxs Licenciadxs van a incidir en su práctica educativa actual. Desde sus inicios la Educación Física ha sido un campo que clasificó por sexo y género las actividades, en conjunto con la escuela atendió y legitimó los roles de género mediante prácticas corporales, entre estas los juegos. Analizamos qué lugar tiene el juego en los diferentes recreos de las cuatro instituciones, y cómo se vincula con las construcciones respecto al género. ¿Qué mecanismo se identifican que puedan llegar a reproducir estas desigualdades vinculadas al género y al espacio? tomando como idea principal que el poder se ve manifestado en las relaciones sociales que surgen en los diferentes espacios. Indagamos sobre cómo puede influir y condicionar el patio escolar a las actividades que surgen, sin dejar de tener en cuenta que el espacio no puede ser entendido sin atender las relaciones que allí acontecen. Los datos arrojados muestran que existe una relación entre el patio escolar y las distribuciones generificadas, siendo los patios más grandes en los que la segregación apareció de forma más clara, mientras que el patio que era más pequeño y más simple (el de la escuela N°111) fué en el que jugaban más juntxs. A pesar de esto, en todas las escuelas investigadas circulan sentidos invisibilizados respecto al género y sus roles, tanto en los juegos mismos, como en la apropiación de los espacios, y en los discursos y valores, muchas veces también promovidos por lxs maestrxs.

Palabras clave: género, infancia, memoria, espacio, juego, poder.

2. INTRODUCCIÓN

La idea de nuestro proyecto de investigación es tratar de entender las relaciones de género y sexualidad que atraviesan el recreo escolar, los distintos tipos de juegos y de distribución espacial que surgen allí. Estudiamos lo que se construyó y lo que se perpetúa sobre género en dicho espacio, para esto recurrimos a las memorias de Licenciadxs de Educación Física (nacidxs entre el 1987 y 1996) que hayan asistido a las escuelas públicas N°111,112 y 194 en

Pando y la N°114 en la localidad de Empalme Olmos, situada a 8 km de la primera. Las experiencias que hayan tenido lxs Licenciadxs durante su infancia van a incidir en su práctica educativa actual, tanto sea para reproducir algo aprendido, como para deconstruirlo. Entendemos que pueden haber cuestiones naturalizadas presentes en los recuerdos vinculadas al género y sus roles, por eso parece pertinente entrevistar adultxs y no niñxs, porque en el presente se hace un recorte particular del pasado, y porque es en la actualidad que están trabajando en el campo, volcando un discurso relacionado a sus experiencias en el pasado. Dentro de estas cuatro instituciones, nos encontramos con cuatro patios escolares bien diferentes, esto nos permitió investigar que relación tiene el espacio con lo que se construyó sobre género, así como también identificar si a pesar de tener distribuciones diferentes encontramos similitudes en las relaciones y la sexualización de los espacios, y en las prácticas que allí acontecen.

Abordamos la memoria, que es la que nos permitió analizar los datos sobre el tema, volcando la mirada sobre seres (Licenciadxs de EF). Memorias locales que muchas veces quedan en un segundo plano ante el relato de la gran historia. Exploramos varias líneas que atraviesan significaciones de género en el patio de la escuela, como por ejemplo: el patio escolar en sí mismo con su distribución espacial y sus características, como espacio común en el cual se convive, se construye y se aprende; el género o las construcciones que se crean sobre él y sus roles; los distintos tipos de juegos que podemos analizar en este momento, a primera vista “libre”, dentro de la rutina escolar diaria, diferencias en las características de los juegos, espaciales y físicas; la infancia, entendida como concepto moderno, permeada por “ideales” sociales con roles de género que las instituciones (entre ellas la escuela) han hecho posible y han reproducido; por último trataremos cuestiones de poder vinculadas al género, no sólo atravesando el recreo en sí mismo, sino muchas veces invisibilizado en el lenguaje, en los espacios, en los juegos, en la escuela misma como un aparato ideológico del Estado, que en conjunto contribuyen a que se reproduzcan y aprehendan determinadas acepciones en lo que refiere a género.

El proyecto trabajará estas temáticas haciendo una investigación de corte cualitativo, en la que por medio de entrevistas y, recurriendo a los recuerdos de Licenciadxs de Educación Física se intenta indagar en las construcciones que estxs hayan creado respecto al género en dichos espacios. Dentro de la discusión que planteamos, la idea parte de considerar que pueden existir diferencias entre las personas que refieren a cómo se mueven, qué actividades deben o no practicar, a qué deberían o no jugar y donde, es decir, creemos que pueden haber diferentes expectativas sociales sobre cómo ser o comportarse que atraviesan el recreo

escolar. Nos parece importante preguntarnos qué normas de género aprendieron lxs Licenciadxs en la instancia de los encuentros en el patio.

En nuestro país hay 2334 escuelas públicas según los datos de la página de ANEP, esto significa que hay un gran número de estudiantes que asisten a dichos centros, compartiendo todas las semanas un rato de recreo donde a través del juego y las relaciones sociales aprenden y conviven con cuestiones sobre género: masculinos, femeninos, normas sociales, juegos, cómo usar los espacios del patio escolar, etc. Si bien esa enseñanza no es primera vista curricular, es decir, se sale al patio sin mucha regla más que alguna básica de convivencia, podemos detectar de antemano que dentro de este espacio no curricular sí pueden llegar a existir reglas y normas socialmente establecidas por lxs principales actores, lxs niñxs. Por esto parece pertinente investigar cuáles son las mismas, y cómo surgen o a partir de qué. ¿Qué relación hay entre estas cuestiones y los roles tradicionales de género, o en la segregación de estos? Investigamos el espacio de orden público que comparten muchxs niñxs, interpelado por relaciones sociales, de poder y desigualdad. Porque no deja de ser un espacio donde aprenden y descubren que cosas son “buenas”, “normales” y cuáles están “mal” respecto a el género y sus roles. Si bien nos detendremos a observar el recreo entre los años 1993-2008, queremos resaltar que en la actualidad estamos atravesando momentos de cambio en lo que refiere a género. Pero el espacio en general que las personas habitan está permeado por asuntos de poder que parecieron estar mucho tiempo invisibilizados. El diseño de ciudades, su distribución y cómo recorrerla, ha estado siempre pensado primordialmente por hombres y para hombres (varones, heterosexuales, blancos y de clase media-alta), es decir, no todxs recorren y transitan de igual forma el mismo lugar. Esto incumbe también al caso de nuestro campo de estudio, que es el recreo en el patio escolar. Haciendo un pequeño recorrido histórico, y tomando los aportes de Leslie Kern (2019) en “*Ciudad Feminista*” nos damos cuenta de que las mujeres, según la autora, nunca participaron en el diseño de los espacios, y que tampoco han sido tomadas en cuenta por los varones para crearlos, mucho menos las niñas, es decir, es esperable que esta lógica aplique también a los diseños de los recreos, a cómo están pensados y por quién. Seguramente el diseño de estos espacios escolares haya estado también pensado por hombres y para hombres, entonces es menester hacer un estudio de género. Para explicar esta relación traemos una cita:

“La ciudad está organizada para sostener y facilitar los roles de género tradicionales de los hombres, tomando las experiencias masculinas como la “norma” y mostrando poca consideración por la manera en que la ciudad puede obstruir los caminos de las mujeres e ignorar su experiencia cotidiana de la vida urbana”. (Kern, 2019, p.16).

Pensamos también en la cuestión del poder que tienen los espacios. Para profundizar en este tema contamos con los aportes de Foucault en “Espacio, saber y poder” (1984), quien entiende a los espacios como elementales en lo que refiere al ejercicio del poder; escenario de poder. El espacio tiene un rol que está vinculado con las relaciones humanas, es decir hablaremos de un poder de corte relacional. Interpretamos que en lo que respecta a las divisiones sexuadas y por género en las prácticas del recreo, hay también una cuestión de reproducción social, lo que nos interesa saber es si el espacio lo hace posible o facilita, o si son cuestiones que lo exceden. Actualmente se están generando nuevos debates que abren diferentes interrogantes y visiones sobre el tema, todo esto ayuda a poder deconstruir las perspectivas heteronormativas y de ser necesarias repensar nuevas posibilidades para una mejor y libre convivencia tanto en el patio de la escuela como en el resto de los espacios. Para sintetizar lo anteriormente mencionado traemos la siguiente cita:

“Cuando se hallan en presencia dos categorías humanas, cada una quiere imponer a la otra su soberanía; si las dos se empeñan en sostener esa reivindicación, se crea entre ellas, ora en la hostilidad, ora en la amistad, pero siempre en la tensión, una relación de reciprocidad; si una de las dos es privilegiada, se impone a la otra y se dedica a mantenerla en la opresión”. (De Beauvoir, 2019, p.63)

Finalmente hacemos una aclaración sobre el uso del lenguaje en el siguiente proyecto. Hemos decidido narrar este trabajo haciendo uso del lenguaje inclusivo¹. Entendemos al igual que Miguel Ángel Santos Guerra en “*Contra el sexismo: textos y prácticas por la igualdad para la escuela y el aula*” (2019) que “Utilizar un lenguaje no sexista no es un capricho, no es un intento de desprestigiar el diccionario y la gramática, es una exigencia de la lógica y de la justicia” (Santos Guerra, 2019, P.72).

“El lenguaje no es un fenómeno estático e inamovible ni, por supuesto, ajeno al uso. Es una construcción humana que refleja concepciones, actitudes y valores (frecuentemente los dominantes). Es un constructo social y una cuestión de hábito que puede cambiarse y que de hecho se cambia” (Santos Guerra, 2019, P.73).

Creemos que hacer uso de expresiones como “todos y todas” no es suficiente. Hay diferencias de género porque, entre otras cosas, socialmente así se perpetúa desde el lenguaje. “Todos y todas” seguiría contribuyendo a que existan diferencias, clasificaciones, grupos distintos que podrían ser, a nuestro modo de ver, entendidos como iguales. Judith Butler, trae a discusión estas limitaciones del género binario y explica que viendo el género de esa forma se dejan por fuera muchas diversidades que no se sienten parte ni del masculino ni del femenino.

¹ Utilizando la letra “x” (en vez de la referencia masculina “o” y la femenina “a”) entre o al final de cualquier palabra que refiera a personas.

“Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo <femenino> y lo <masculino> es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste y que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo. (Butler, 2019, p. 70)

Cabe aclarar que no dejaremos de utilizar expresiones que sí refieren a distinciones de género, de referirnos a “niños” y “niñas” ya que nos sirve para entender que se aprende sobre cada clasificación durante el recreo en el patio escolar.

3. ANTECEDENTES

Hemos buscado antecedentes que se relacionen con nuestro objeto de estudio de diversas partes del mundo, tanto nacionales, como regionales e internacionales.

Dentro de los nacionales tenemos tres trabajos. En el primer caso tomamos la tesis de **José Álvarez (2016)** “¿Los juegos infantiles como reproducción de estereotipos de género?”. Donde vemos como el autor entiende a la infancia como un lugar donde se fijan estereotipos de género, específicamente se aprende a ser hombre y a ser mujer, esto nos ha parecido de mucha utilidad para empezar a pensar en la infancia en sí misma. Estudia los juegos en particular, entendiéndose a éstos como un mecanismo que sirve para dejar marcas en lxs niñxs. No ve a los juegos como inofensivos, afirma que estos pueden: (...) “dejar marcas indelebles en los cuerpos de lxs niñxs, inclusive en lo que se refiere a la sexualidad, fruto de una cultura fuertemente marcada por una heterosexualidad normativa...” (Álvarez, 2016, p.9), esto es muy importante a la hora de pensar el recreo ya que es un momento donde durante la infancia se comparten (o no) muchos juegos.

En segundo lugar revisamos los aportes de **Gabriel Tenenbaum Ewig (2007)** quien realizó su tesis “Recreo escolar: socialización y normalización” donde investiga el papel que tiene el recreo escolar de la escuela pública de Montevideo, resaltando la importancia de atender esto ya que “un 85% de la matrícula asiste a la escuela pública” (Tenenbaum, 2007). Presta atención a las relaciones sociales que tienen significado para lxs estudiantes, las actividades que hacen comúnmente, cuestiones que refieren al género y de orden social normalizado en el espacio del recreo. Analiza la importancia del control y disciplina de las escuelas. Las actividades que se dan allí normalizan el cuerpo. Detecta en su estudio que los alumnos están reducidos a las actividades por sexo. En este dato vemos como se dibuja una relación entre la

construcción de individuos y el poder que tiene en ello el Estado, ya que estamos hablando de instituciones públicas, como es la escuela.

Por último, también tomamos una tesis de Licenciatura en Sociología de UdelaR: “Algo más que risas: una aproximación a los mecanismos de control social en los recreos de las Escuelas Públicas del Uruguay” (2000) de **Maria Julia Acosta Casco**, donde se plantea a la escuela como lugar modelo en la reproducción de reglas, sistematizaciones y disciplinamientos. La autora plasma que esto ocurre tanto en el aula como en el patio escolar. Utiliza estos espacios para explicar y describir mecanismos de control social que vivencian los cuerpos. Este estudio también nos aporta como en el antecedente anterior, pensar la cuestión del recreo en sí misma, como espacio donde se aprehenden cosas.

Por otra parte, dentro de los antecedentes regionales tomamos a **Ileana Wenez y Marco Paulo Stigger (2011)** que escriben un artículo en el libro “Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos” que se titula: “Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo”. Aquí se plantean interrogantes y se problematizan cuestiones sobre el género, el cuerpo, el recreo y la escuela. Abre un debate sobre ciertos discursos que aparecen naturalizados. Problematiza la diferencia entre lo femenino y masculino. Aborda cómo es posible que sucedan ciertas diferencias, así como identificar qué significados se le da a los cuerpos y al género dentro de las prácticas corporales que se dan en la escuela. El cuerpo como blanco de determinados discursos aparece disciplinado por las prácticas corporales que suceden en el recreo. Entienden que no es tan real que los niños y niñas sean libres allí, no todos juegan a lo que gustan o donde gustan, como podría proclamar el sentido común. En este caso pudimos ampliar nuestra visión y cuestionarnos sobre la libertad o no del recreo. Y pensar que tal vez deberíamos preocuparnos y ocuparnos más de que lxs niñxs no siempre decidan a qué jugar o donde quieran hacerlo, teniendo en cuenta que este debería ser un momento de disfrute para todos. También nos hace cuestionarnos sobre cómo eso es algo subyacente, y que son cuestiones naturalizadas.

Como segundo antecedente regional tenemos los aportes de **Víctor Pavía (2005)** y su libro “El patio escolar: el juego en libertad controlada” donde se plantea la idea de patio escolar como lugar lleno de significados, donde niñxs y adultxs comparten en un tiempo y espacio sistematizado. Revela la importancia del juego y del aprendizaje. Problematiza como algunos docentes plantean este tiempo como de compensación al del aula. Además cuestiona el patio escolar como espacio físico condicionante de lo que sucede allí, de lo que se juega y de cómo el recreo no es contemplado dentro de la currícula ni del programa escolar. Estos aportes en

relación a los anteriores hacen mayor hincapié en la construcción de estos espacios físicos, y como estos son gobernados, predominando unos ante otros.

Dentro de los estudios internacionales relacionados a nuestro objeto de estudio tomamos el artículo de revista de **Dafne Saldaña Blasco (2018)** “Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social”, quien plantea la importancia del patio y de la reorganización del mismo para conseguir relaciones igualitarias entre niñas y niños. Ya que se detecta un vínculo entre esto, las construcciones sociales de género y la reproducción de roles sociales y culturales. En este texto podemos deducir que el patio no es neutro, sino que también es un factor que ayuda a reproducir desigualdades. No se distribuyen de igual forma niñas y niños, estos últimos acaparan mucho más espacio, y utilizan zonas más céntricas.

También tomaremos el artículo español “Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica” de **Garay, Vizcarra y Ugalde (2017)**. Dentro de las cuestiones que nos parecen importantes resaltar de este documento encontramos las justificaciones biologicistas por parte de muchxs docentes por no asumir e intentar resolver los desequilibrios que allí se ven. Como hemos reflejado anteriormente, los espacios escolares no son neutros, sino que están cargados de un sentido culturalmente aceptado, permitiendo ciertas experiencias o no, posibilitadas por la infraestructura, materiales y objetos, brindando determinado discurso. En el recreo se ve la separación por sexo (hombres en el centro y mujeres en los márgenes) generándose poder de unxs ante otrxs. Lo que nos aporta este antecedente además, es repensar esa justificación biológica que tiene la segregación por género, que determina muchas veces que prácticas corporales se deben realizar, dónde y cuáles no.

Otro de los antecedentes que utilizamos es la tesis titulada “Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar. Análisis de las diferencias por género en un grupo de escolares de 8-9 años” de **D. Ramón Canto Alcaraz (2004)**. En esta investigación lo que se buscó fue observar los comportamientos espontáneos de niñxs de una edad ya estipulada durante el recreo escolar. A grandes rasgos lo que pudimos interpretar y recolectar para hacer uso de nuestro trabajo es que si bien el recreo es un espacio donde lxs docentes no intervienen (tanto), sí es un lugar en el cual se reflejan situaciones en las que lxs niñxs reproducen desigualdades, siendo estas desigualdades producto de lxs adultxs que conviven y comparten con ellxs.

Por último tomaremos un artículo (2020) de la “Revista de Educación” llamado “Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo” de **Luis Rico et al.,(2020)**, donde podemos observar la importancia que tiene el recreo en el desarrollo de la personalidad

y donde el género cobra un papel fundamental en el desenvolvimiento de las actividades que allí se desarrollan para aceptar o rechazar a las personas que forman parte. Este documento nos hace preguntarnos acerca de cómo repercuten las actividades que se observan en el recreo, qué diálogos y discursos circulan allí.

Hasta el momento en la ciudad de Pando no hemos encontrado antecedentes que investiguen el recreo de las escuelas públicas de dicha ciudad, lo que nos motiva para poder analizarlo. Dentro de los que hemos encontrado (internacionales, regionales y algunos locales en Montevideo) se estudian las relaciones de género de niñxs mientras que nosotras hemos decidido investigar la memoria de adultxs para ver qué nos dice sobre estas cuestiones. Muchas veces se lo entiende al recreo como un momento satisfactorio o con connotaciones positivas, relacionado al descanso, a la alegría, etc, pero nos surgen algunas inquietudes respecto a este espacio de encuentro, y nos preguntamos: ¿Qué elementos se ponen en juego cuando nos proponemos analizar el recreo? ¿Es realmente un momento de disfrute para todxs? Entender dichas temáticas nos permite visibilizar otras connotaciones que surgen en dichos espacios de intercambio, en un tiempo que también es organizacional de la escuela, así como un espacio de corte relacional.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

(...) “basta pasearse con los ojos abiertos para comprobar que la Humanidad se divide en dos categorías de individuos cuyos vestidos, rostro, cuerpo, sonrisa, porte, intereses, ocupaciones son manifiestamente diferentes. Acaso tales diferencias sean superficiales; tal vez estén destinadas a desaparecer. Lo que sí es seguro es que, por el momento, existen con deslumbrante evidencia”. (De Beauvoir, 2019, p.17)

Entendemos que existen diferencias entre las personas en general, y para decir esto nos basamos en los aportes de Simone De Beauvoir quien describe como toda la historia de la humanidad, incluida la de las mujeres, ha estado creada por hombres. La única perspectiva tomada en cuenta ha sido la del género masculino (De Beauvoir, 2019). ¿Esto también incumbe a las instituciones escolares? ¿Qué normas sociales y de convivencia aprenden lxs niñxs durante el recreo? Vinculando estas ideas con las prácticas corporales y la Educación Física, disciplina que se ha ocupado desde sus inicios de dividir por sexo y género sus enseñanzas, nos cuestionamos sobre qué construyeron sobre el género Licenciadxs de Educación Física durante su infancia en el recreo escolar en escuelas de Pando y alrededores, nacidxs entre el año 1987-1996. A partir de esto podemos pensar en el presente, y así indagar sobre las construcciones que vemos de género hoy en día en adultxs, creadas durante su

infancia siendo niñxs. No hemos encontrado trabajos que estudien la memoria de Licenciadxs, si trabajos etnográficos, de entrevistas u observación con niñxs, pero no con los recuerdos de adultxs. La memoria del recreo es una fuente distinta y que tiene un lugar de llegada diferente, además es una característica importante a considerar para poder pensar en lo que aconteció, cómo trae Paul Ricoeur (2000) la memoria es una representación del pasado, y es importante preguntarse qué de ese pasado se encuentra hoy en el presente. Por otra parte, elegimos estas localidades porque son un punto intermedio entre la gran ciudad y las zonas rurales. Hay antecedentes (Álvarez, 2016) relacionados al juego y el género en Montevideo, pero es menester investigar que pasa por fuera de la capital. La franja etaria seleccionada nos permitió encontrar más cantidad de Licenciadxs recibidxs, permitiendo así poder tener un número de entrevistadxs que sea acorde y que atienda tanto al grupo femenino como al masculino. No podemos dejar de mencionar que el campo de la Educación Física está permeado de una historia altamente heteronormativa, donde los cuerpos han sido blanco de poder para mantener los roles tradicionales de género. Los aportes de Scharagrodsky (2006) nos ayudan a pensar en diferentes tipos de masculinidades, el cuerpo femenino, y cómo se vinculan estos en las prácticas de Educación Física. La Educación Física que hoy transitamos se ha construido, y puede ser un claro escenario de masculinidades y feminidades. Aquí cada unx asume el rol que se le es asignado. “En las clases de educación física, el cuerpo se convierte en un terreno de disputa en el que múltiples significados se inscriben sobre él, configurando una determinada cultura somática” (Scharagrodsky, 2006, p. 174). Entendemos que ocurren mecanismos similares en los juegos del patio escolar, incluso muchos de los juegos que circulan en el recreo son los mismos que se practican en Educación Física. Puede existir un vínculo en lo que refiere al recreo, los juegos y las concepciones de género que allí circulan. Nos preguntamos si el espacio condiciona las prácticas corporales, pensando el espacio en un sentido relacional, analizando cómo son los vínculos que acontecen en los recreos, sin dejar de atender también los diseños de los diferentes patios escolares. Repensamos el hecho de que el recreo sea un momento de placer y disfrute, donde lxs protagonistas juegan de forma libre, ya que a cada grupo (de niños y de niñas) se le asignan ciertas prácticas referentes y existen diferencias en lo que refiere al uso del espacio, donde las niñas ocupan mucho menos que los varones (Wenetz-Stigger, 2011). ¿Qué pasó en las escuelas N° 111,112,114 y 194? ¿Qué relaciones de género y sexualidad atravesaron los espacios del recreo? Las relaciones de poder permean todo el comportamiento social, analizamos el poder de orden simbólico (no físico), que se manifiesta en la construcción del consenso, del acuerdo, de la apropiación cultural. Intentando reflejar el problema que quiere

resolverse en esta investigación a través de una pregunta, planteamos la siguiente interrogante “¿Qué configuraciones detectamos respecto al género en la memoria de Licenciadxs de EF durante el recreo en escuelas públicas de Pando y alrededores en el periodo 1993-2008?”

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De las cuatro escuelas que utilizamos como fuentes de investigación, los patios tienen diferencias y similitudes ¿Que se construyó sobre género en cada caso? ¿A qué jugaban lxs entrevistadxs? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cómo eran los patios donde salían a jugar al recreo? ¿Permitía o restringía ciertas actividades debido a su distribución? ¿Qué generaba que existieran o no juegos construidos en el patio o la utilización de juguetes? ¿De qué se acuerdan y de qué no? ¿Tenían un sentido de pertenencia con los espacios? o al revés, ¿Sintieron que algún espacio/juego no les correspondía? ¿Qué recuerdan del rol docente? Nos interesa saber cómo fue su experiencia, investigar que aprendieron, que vieron, que escucharon, que compartieron. ¿Qué se construye y se perpetúa respecto al género en ese momento de la jornada escolar?

6. OBJETIVOS:

Objetivo General: Indagar sobre las relaciones de género y memoria durante el recreo de Licenciadxs de EF que hayan asistido a escuelas públicas de Pando y alrededores, nacidxs en el período 1987-1996

Objetivos Específicos:

- Trabajar con los recuerdos de lxs Licenciadxs durante su pasaje por la escuela en clave de género.
- Pensar en la sexualización de los espacios y juegos en el tiempo del recreo de las escuelas N° 111,112,114 y 194 durante el período 1993-2008
- Explorar qué relación tienen los diferentes patios de las escuelas en torno al género.

7. MARCO TEÓRICO

Utilizaremos los aportes de diferentes autorxs profundizando principalmente en las concepciones de género, memoria, infancia, juego y poder vinculados al espacio (escuela, patio escolar y recreo). Nuestra mirada se dirige a pensar en cómo el género surge y existe con determinada impronta. Como explicamos en el problema, lo primero que acontece es esta cuestión de mundos diferentes, de dos categorías de género muy visibles. Respecto a esto, Yuval Noah Harari trae que después de la revolución agrícola los seres humanos crearon órdenes imaginados que dividían a las personas en grupos artificiales “Los niveles superiores gozaban de privilegios y poder, mientras que los inferiores padecían discriminación y opresión” (Harari, 2020, p.153). Sugiere que éste orden imaginado estaba basado en ficciones, y que en la historia toda jerarquía niega esos orígenes ficticios y dice ser natural e inevitable (Harari, 2020). Afirma que estas jerarquías no tienen una base lógica o biológica, para él son acontecimientos aleatorios que los mitos sostienen. Estos niveles, que según el autor son producto de la imaginación humana, los podemos ver en muchos grupos sociales a lo largo de la historia (blancos, negros, libres, esclavos, etc) pero la categoría que nos interesa pensar en esta investigación es la siguiente:

“La jerarquía que ha sido de importancia suprema en todas las sociedades humanas conocidas: la jerarquía del género. En todas partes la gente se ha dividido en hombres y mujeres. Y en casi todas partes los hombres han obtenido la mejor tajada, al menos desde la revolución agrícola” (Harari, 2020, p. 165)

La jerarquía del género.

Para tratar la cuestión de sexo y género comenzamos con Simone De Beauvoir, pilar fundamental de los primeros escritos sobre feminismo, de ella tomaremos todo el análisis que hace sobre la realidad que tienen las mujeres en un mundo que fué siempre (sobre todo en el momento en el que ella escribe, año 1949) pensado por y para el género masculino. Después traemos aportes de Judith Butler que nos sirvió para intentar dejar de leer las cosas en clave binaria y pensar en las limitaciones que trae dicha clasificación en sí misma. Y por último, a Pablo Sharagrodsky porque es un autor regional que ha investigado mucho sobre cuestiones vinculadas a la Educación Física, el cuerpo, el género y la escuela.

Primeramente De Beauvoir (2019) en su libro “*El segundo sexo*” cuenta que la mujer ha sido históricamente lo opuesto y negativo del hombre. Se la ha colocado en posición de inferioridad desde varios mecanismos, creando una “realidad femenina” ya que las mujeres,

según la autora, son definidas como lo Otro², justificándose con “privilegios” biológicos de los varones, afirmándose éstos como soberanos (De Beauvoir, 2019). Es decir, que se ha construido una realidad sobre determinado grupo de personas, privilegiando a un sector y oprimiendo a otro (hombres y mujeres en el caso de la reflexión de la autora). Si bien lo que se plantea está acotado a dos géneros y en la actualidad se está abriendo más el campo y las clasificaciones (más adelante utilizaremos los aportes de Judith Butler para hablar de esto), es importante pensar cómo se han formado y pensado estas temáticas de hombres y mujeres a lo largo de la historia, para entender cómo esto también atraviesa a lxs niñxs. Estamos hablando de que casi todo el suceso de la humanidad ha estado pensado, escrito, creado, gobernado, dominado por hombres (varones, cis³, blancos y de clase media alta). Es decir, hay un grupo (género masculino) que ha sido quien ha tenido siempre el control sobre el resto. “La autoridad pública o simplemente social pertenece siempre a los hombres” (Lévi-Strauss, citado en De Beauvoir, 2019, p.71). Esto es clave para pensar lo que acontece en el patio escolar, ya que son niñxs conviviendo y aprendiendo, personas relacionándose con cierta historia innegable por detrás. Utilizando los aportes de Ricour (2002) consideramos que entender el pasado nos ayuda a poder pensar en el presente, y esto es fundamental para indagar y estudiar las construcciones que vemos de género hoy en día en adultxs que crearon durante su infancia siendo niñxs. Investigamos cómo fué para comprender porqué algunas cuestiones funcionan de tal forma y no de otra. De Beauvoir identifica primeramente que una no nace mujer, sino que llega a serlo, es decir, se convierte en mujer. Podemos decir entonces, que uno tampoco nace hombre, sino que también se convierte en ello. ¿Cómo una persona se hace hombre? ¿Qué significa ser hombre? ¿Cómo debe jugar un hombre? Entendemos que la masculinidad así como la feminidad son construidas, entonces, ¿qué tipo de masculinidad y feminidad se construye durante el recreo? Siguiendo con la reflexión de la autora, también vemos como el sexo “biológico” no basta para definir al género, ya que para cumplir este rol de género, y ser “femenina” se deben de respetar ciertas normas, y afirma:

“El gran malentendido sobre el que descansa este sistema de interpretación consiste en que se admite que para el ser humano hembra es *natural* que haga de sí una mujer *femenina*: no basta con ser una heterosexual, ni siquiera una madre, para realizar ese ideal: **“la verdadera mujer” es un producto artificial que la civilización fabrica**⁴ como en otro tiempo fabricaba castrados: sus pretendidos “instintos” de coquetería, de docilidad, le son insuflados del mismo modo que al hombre el orgullo fálico...” (De Beauvoir, 2019, p. 349)

² La mayúscula es de quien escribió el libro.

³ persona cuya identidad de género coincide con el sexo con el que nace.

⁴ La negrita es nuestra.

El hombre al ser lo positivo y lo neutro se lo vé como el ser humano en general (el ser humano no es ser humana), la mujer en cambio es lo negativo, entonces, si ella quiere comportarse como ser humano, se dice socialmente que se comporta como un “macho”. “Sus actividades deportivas, políticas, intelectuales, su deseo por otras mujeres, son interpretados como una <protesta viril>” (De Beauvoir, 2019, p. 349). A la mujer, se le va a adjudicar cierto “carácter”, dentro de las características de este “carácter de la mujer” la autora detecta: prudencia, mezquina (desdichada, infeliz, desgraciada), que no tiene sentido de la verdad ni de la exactitud ni moral, utilitaria, embustera, interesada, que tiene espíritu de contradicción. Y no es que estas afirmaciones no tengan algo de certeza. “Sólo que las actitudes que se denuncian no le son dictadas a la mujer por sus hormonas, ni están prefiguradas en los compartimientos de su cerebro: están indicadas por su situación” (De Beauvoir, 2019, p. 587). Aquí detectamos similitudes entre lo que escribe la autora y lxs antecedentes Wenetz y Stigger (2011) donde también apareció un carácter determinado para cada grupo durante las prácticas corporales que permean el recreo, más pasivas las niñas, y más activos los varones, por ejemplo. Hay un condicionamiento tanto en el aspecto económico, como en el social y el histórico. En relación a esto último la Licenciada Cecilia Ce escribe en su libro “*Carnaval toda la vida*” que el género es una construcción social, y que “estos roles y expectativas que se imponen socialmente generan conductas de violencia, desigualdad, malestar y padecimiento. Así como también generan privilegios” (Lic. Cecilia Ce, 2020, p. 37).

De Beauvoir también dice que tampoco es acertado afirmar que el universo femenino es opuesto al masculino, ya que las mujeres por sí mismas, nunca crearon una sociedad autónoma (hasta ese momento 1949), se las detecta en una colectividad que gobierna y es creada por varones, donde ocupan una posición subordinada. Están unidas en una solidaridad mecánica y no en una solidaridad orgánica (una comunidad unificada). Lo paradójico de todo esto, es que pertenecen al mundo masculino, al mismo tiempo que forman parte de un grupo que es opuesto a ese mundo (De Beauvoir, 1949). ¿Por qué se entiende que el universo es masculino? Las mismas mujeres así lo interpretan, ya que son los hombres quienes le han dado forma al Universo, lo gobiernan, lo dominan. Las mujeres ni siquiera se consideran responsables de eso, se da por entendido que son seres inferiores, dependientes y que no saben de lecciones de violencia. Lo que le incumbe es ser obediente y respetar, ha sido enseñada desde que nació a aceptar la autoridad masculina, es “normal” entonces que renuncie a criticar, examinar, y juzgar por cuenta propia. Por eso le parece que el mundo masculino es un absoluto. “Los hombres forjan a los dioses- dice Frazer- y las mujeres los adoran” (De Beauvoir, 2019, p. 590). Escribe que las mujeres se resignan a su situación en el

mundo, argumentan que no hay nada que se pueda hacer, admite todo y no condena a nadie porque cree que las cosas no pueden ser diferentes. En contraposición con lo que la historia le ha concedido a la mujer, la autora escribe: “Cuando se llama concretamente a las mujeres a la acción son tan audaces y valerosas como los hombres” (De Beauvoir, 2019, p.593).

¿Esta cuestión que trae De Beauvoir de obediencia y conformidad asociado al carácter femenino también se da en el patio? ¿Se le es concedido cierto carácter a las niñas en el recreo? ¿Y qué pasa con los varones? ¿Detectamos feminidades y masculinidades que se “resignan a su situación” durante el recreo? ¿Por qué es tan marcada esta división binaria y cómo condiciona las relaciones sociales? Judith Butler, que retoma a la autora para poder abrir la discusión, nos invita a pensar las cosas no solo en clave de masculino y femenino, no solo en hombre y mujer, sino que abre el espectro del género, trayendo la posibilidad de habitar el mundo saliendo de las tradicionales clasificaciones binarias. Cuando leemos las reflexiones de De Beauvoir vemos como hace hincapié siempre en dos grupos, tanto de género como de sexo, obviamente al haber escrito hace más de 80 años no podemos exigir más, y todas sus afirmaciones nos han sido muy útiles y claves para pensar el presente. Pero Butler trae reflexiones que nos hacen ver como no basta solamente con reconocer a las mujeres, sino que hace falta pensar en cómo esta división de dos posibilidades que debemos “elegir” es la que afecta a los seres humanos. Hay otros grupos que no se identifican ni con mujer ni con varón, ni con femenino ni con masculino (o por lo menos no de forma permanente), lo que genera nuevas clasificaciones a tener en cuenta. En su obra “*Deshacer el género*”, cuenta que:

“Considerar el género como una forma de hacer, una actividad incesante performada, en parte sin saberlo y sin la propia voluntad, no implica que sea una actividad automática o mecánica. Por el contrario, es una práctica de improvisación en un escenario constructivo. Además, el género propio no se <hace> en soledad. Siempre se está <haciendo> con o para otro, aunque el otro sea solo imaginario.” (Butler, 2019, p. 13)

Lo que configura al género, dice, se encuentra por fuera de uno mismo y no se construye de forma aislada, “en soledad”, entonces, si pensamos en los juegos del recreo escolar podemos decir que el género se va a crear (“hacer” en palabras de la autora) y se va a manifestar también mientras se juega con otras personas. Vincula el género y el deseo, ya que existe un deseo propio del género en sí mismo. Las normas sociales son las que conllevan a deseos que no tienen su origen en nuestra individualidad. Y así como el deseo busca reconocimiento, el género también lo buscará (porque está animado por el deseo), y “el reconocimiento se convierte en una sede del poder” (Butler, 2019, p. 15). Dentro del juego se manifiesta esto

que traía la autora, esta idea de buscar un reconocimiento, de que el género busque ser reconocido por las demás personas también en el patio escolar. Se debe entender al género como una categoría histórica, como una forma cultural de configurar el cuerpo y que está abierto a una continua reforma. La anatomía y el sexo no existen sin un marco cultural. “Ni mi sexualidad ni mi género son precisamente una posesión, sino que ambos deben ser entendidos como maneras de ser desposeído, maneras de ser para otro, o de hecho en virtud de otro” (Butler, 2019, p.38). La sexualidad y el género se exponen a lxs demás a través del cuerpo, así que el cuerpo, en palabras de la autora, tiene una invariable dimensión pública. Esta última dimensión es la que tenemos que analizar cuando pensamos en lo que acontece durante el recreo, ¿qué pasa con el cuerpo? ¿Qué prácticas corporales surgen en el patio? Habla del género como norma y como algo que puede verse desplazado de lo binario, de lo naturalizado, y dice:

“El género no es exactamente lo que uno <es> ni tampoco precisamente lo que uno <tiene>. El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. ...Fusionar la definición de género con su expresión normativa es reconsolidar, sin advertirlo, el poder que tiene la norma para limitar la definición del género. El género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, pero el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan.”...”Mantener el término <género> aparte de la masculinidad y la feminidad es salvaguardar una perspectiva teórica en la cual se pueden rendir cuentas de cómo el binario masculino y femenino agota el campo semántico del género”. (Butler, 2019, p. 70)

A partir de esto, entendemos que el género tiene muchas limitaciones y restricciones, esta división binaria provoca una reducción de los significados, del sentir, del quehacer, del vivir de las personas en sociedad y por qué no, del jugar. La clasificación en sí misma es la que acota el campo, lo reduce y lo agota. La autora trae que el feminismo muchas veces ha dejado de lado asuntos que también generan desigualdad, estigmatización, exclusión, como son la clase social, la raza, la discapacidad, y no es que esté en contra del feminismo, lo entiende como algo muy positivo, pero que en su camino ha olvidado otras cuestiones que también impregnan las diferencias y la desigualdad.

Pensamos también que el género tiene una similitud muy grande con la concepción de sexo porque en ambos casos hay expectativas e imposiciones sociales que los atraviesan. El sexo (biológico) es anunciado por medicxs incluso antes de nacer, desde que estamos dentro de la panza de nuestrx gestante ya otra persona nos clasificó como varón o nena. Esto también afectará las prácticas corporales, los gustos, hasta la forma de pensar. Resumiendo lo traído hasta el momento en relación al género, tanto con Butler, como con De Beauvoir vemos que

lo que muchas veces percibimos y es percibido como propio, no lo es tanto. Tanto el género como el sexo son impuestos desde fuera y esto genera privilegios en unxs y opresión en otrxs.

Género y Educación Física

Es importante tomar estos discursos ya que podemos analizar los quehaceres del recreo con una perspectiva que reconozca o no las divisiones y organizaciones a partir del género binario, para después ver cómo esa misma organización, tal vez, tenga connotaciones negativas por el simple hecho de existir. Pablo Scharagrodsky (2004) en *“Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género”* nos permite hacer un nexo entre lo que traíamos de género con la Educación Física y la escuela. Vemos cómo lo comentado por las otras dos autoras permea totalmente la institución escolar, por ende, también al recreo:

“Es sabido que cualquier clase escolar, sea o no de educación física, presenta reglas invisibles y mecanismos ocultos que van contribuyendo a construir cierto orden corporal y no otro. Pero dicho orden está marcado -consciente o inconscientemente- por el género. Siguiendo a Lamas (1996), lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y de lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural”. (Scharagrodsky, 2004, p.61)

En el capítulo *“Género, masculinidades y educación física varones exitosos y varones devaluados”* de Scharagrodsky se plantea la idea de cómo se suelen visualizar y pensar los varones entre ellos, sobre todo en prácticas o disciplinas corporales. Esta representación que el autor utiliza está asociada a la concepción de varón o masculinidad hegemónica⁵. Kimmel en Scharagrodsky dice que: “El verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres, o de ser dominados por hombres más fuertes” (Kimmel, 1997). Trayendo lo que estos autores señalan como “temor” de unos frente a otros y relacionándolo con el campo de la Educación Física, este tipo de masculinidad hegemónica suele promover o incentivar a quienes dominan mayormente una disciplina que otra, lo cual puede ser ilustrado y representado en el patio. “La masculinidad hegemónica está representada en las prácticas deportivas fundamentalmente, por aquellos varones que son siempre elegidos entre los primero de cada equipo, que “van al frente”, que son

⁵Scharagrodsky utiliza el concepto de **Masculinidad hegemónica** propuesto por R. W. Connell (1987), como una manera concreta de expresar el género masculino que aporta legitimidad al patriarcado; que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres.

“técnicamente habilidosos o simplemente que “solo son mas machos” (Kimmel, citado en Scharagrodsky, 2006, p. 177).

Lxs tres autorxs (De Beauvoir, Butler y Scharagrodsky) comparten que hay cuestiones que se caracterizan como naturales, pero que en realidad son impuestas desde afuera. Vemos como Scharagrodsky trae esta cuestión que parece estar invisibilizada, pero que permea las prácticas corporales y que en palabras de él, las ordena. Plantea que el sexo limita y condiciona las practicas de la Educación Física, entonces ¿no limita y condiciona también las prácticas que acontecen en el recreo? Trae unos aportes de Rousseau vinculados a los roles de género: “La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos” (Rousseau, 1997, en Scharagrodsky, 2004, p.285). En relación a esto se puede pensar que las niñas presentan debilidad frente a los varones. Lo que nos resulta interesante es cómo esto se da en la práctica y en cómo el lenguaje alienta y forma parte. “En este sentido, se han identificado ciertas pautas y ciertos mecanismos que muestran durante las prácticas físicas y deportivas que las mujeres son objeto de discriminación, subordinación y desvalorización” (Scharagrodsky, 2004, p. 64). En este escenario las niñas suelen ser invisibilizadas y desvalorizadas. Parafraseando al autor, se puede observar como la Educación Física puede ser la asignatura donde se presente mayormente estas cuestiones de desigualdad, sean tanto por el poder que ejercen lxs unxs de lxs otrxs o por cómo se da el uso del tiempo y/o espacio. Como mencionamos anteriormente esto se ve reflejado en el patio escolar, ya que muchos de los juegos y actividades practicados en dicha disciplina suelen ser reproducidos durante los espacios de recreo en el patio escolar.

“Tanto el código de género en el lenguaje, como ciertas regularidades en los usos del cuerpo producen y reproducen determinadas tendencias inequitativas y desiguales desde el punto de vista del género. Todo ello está avalado por las representaciones de los docentes entrevistados. El legado histórico junto con los contundentes supuestos contemporáneos de sentido común se traducen en la institucionalización de pautas, preferencias y experiencias específicas para cada género instalando asimetría e inequidad” (Scharagrodsky, 2004,p. 74)

Así que, hay códigos de género que permean la Educación Física que entonces también los vamos a encontrar en el recreo, y en la escuela en general. Muchas de las prácticas que acontecen en la clase de Educación Física se dan después en los espacios de recreo. Estos mecanismos que mantienen y hacen posibles los roles tradicionales de género parecen estar invisibilizados y aceptados, son estos códigos los que generan desigualdades y condicionan las preferencias de los quehaceres. También es interesante destacar el aspecto del rol docente

que se menciona en la cita, el discurso que promueva o repudie una autoridad va a ser clave también para lo que se construya sobre género.

Memoria-Historia

Esta investigación ha recurrido a los recuerdos de Licenciadxs de Educación Física para poder hacer el análisis de lo que se construyó y se construye sobre género durante el recreo. Primero no podemos dejar de mencionar que para nosotras la memoria está en relación directa con la historia, ambas son fuente para construir el presente y futuro. Antes de comenzar a hablar específicamente de memoria, herramienta fundamental para nuestras entrevistas, traemos los aportes de García Canal (2003) para describir un poco más sobre lo que hemos mencionado anteriormente acerca de género y articularlo con la historia. En su texto *“Entre memoria o historia de mujeres y de género”* describe y asigna a las mujeres como “agencias”⁶, este adjetivo puede describir en vagas palabras a las mujeres como empoderadas, aunque este empoderamiento tiene doble cara y es la humanidad quien se encarga de reflejar esto. Las mujeres (al igual que los hombres) han sido sometidas constantemente por ciertos mandatos que otorga continuamente la sociedad. Mandatos sociales, culturales y hasta lingüísticos, que hacen y configuran a lxs sujetos de generación en generación. Ahora bien, lo que nos interesa resaltar aquí es cómo esta configuración de mujeres que intenta “salir y romper” con dichos mandatos, está de cierta manera controlada y sujeta por la historia. En lo que respecta a esta manera de comprender y analizar la historia, la autora acerca varias perspectivas para pensar el orden del tiempo y de cómo éste se estudia y se investiga. Creemos que la postura crítica que aborda es sumamente interesante ya que presenta relación con el hilo que une la memoria de Licenciadxs con las concepciones de género de lxs mismxs, creadas en un pasado que pueden ser volcadas en el presente. Sobre esto dejamos ahora una cita:

“La actitud crítica en la historia, impugnando el régimen de historicidad hegemónico en que reina un presente omnipresente y eterno, permitirá que el trabajo histórico sirva como diagnóstico de nuestro propio presente, al hacer posible la visualización de aquello que nos ha ido conformando, y, al mismo tiempo, permitirá examinar las vías posibles de su franqueamiento. También, consiste en observar los órdenes dominantes y subordinados del tiempo, y de qué manera, en sociedades como las nuestras, diferentes órdenes se superponen, se tensan y luchan entre sí.” (Canal, 2003, p. 163).

⁶ Las mujeres, vistas desde la perspectiva de la agencia (...) actúan, realizan prácticas, elaboran estrategias, generan tácticas minúsculas, cotidianas, hacen trampas al poder y al orden de los símbolos. Pero, a pesar de ese hacer disruptivo, no pueden ser consideradas sujetos soberanos, sino que actúan dentro de un campo lingüístico delimitado, en el cual emergen órdenes y normas que someten y excluyen; que proponen formas de hacer y estilos de conducta, formas de mirar y de hablar. (García Canal, año, pp. 157)

Parafraseando a Foucault diremos que pensar la actualidad es ya una actitud crítica, un esfuerzo "por hacer problemáticas y dudosas las evidencias, las prácticas, las reglas, las instituciones, los hábitos que se hallan sedimentados por el tiempo" (Foucault, 1994). Becerra (2015) en su texto "*Historia y memoria: una discusión historiográfica*" (...) escribe que: "tanto la Historia como la Memoria demandan una mutua relación para poder razonar el pasado y explicar su influencia en el presente" (Becerra, 2015, p.62). Nos parece interesante resaltar que plasma muy claramente estas dos cuestiones, las cuales entendemos que en nuestro trabajo se relacionan constantemente. Dicho autor trae que: "la memoria, vuelve su mirada sobre los seres que la historia oficial ha desatendido intencionalmente" (Becerra 2015, p. 60). También destaca la importancia de la búsqueda de la justa memoria para poder construir de manera honrada el pasado. Aróstegui (en Becerra) sustenta que "Mientras la memoria es valor social y cultural, es reivindicación de un pasado que se quiere impedir pase al olvido, la historia es, además de eso, un discurso construido, obligatoriamente factible de contrastación y objetivado" (Becerra 2015, p. 62). Chartier (2007) en "*La historia o la lectura del tiempo*" va a decir que "Las obras de ficción, al menos algunas de ellas, y la memoria, sea colectiva o individual, también dan una presencia al pasado, a veces, o a menudo más poderosa que la que establecen los libros de historia" (Chartier, 2007, p.34). Entonces, ¿no es de gran importancia atender una parte de una memoria colectiva sobre el pasaje por el recreo? teniendo como foco los discursos promovidos sobre género. Ricoeur citado en Chartier también va a hablar de las diferencias entre historia y memoria, entendiendo que en el primer caso hay intento de reconocer el pasado y en el otro representación del pasado.

“¿Cómo acreditar la representación histórica del pasado? Por la certidumbre de la existencia del pasado tal como lo garantiza el testimonio de la memoria. En efecto, esta debe ser considerada como <matriz de historia en la medida en que es la guardiana de la problemática de la relación representativa del presente con el pasado>”(Chartier, 2007, p.37-38).

El autor va a decir que tanto la historia como la memoria son inconmensurables. Paul Ricoeur (2000) en "*La memoria, la historia, el olvido*" va a hablar de dos enfoques de la memoria, que nos son fundamentales para pensar en cómo aparecen los recuerdos sobre el recreo de nuestrxs entrevistadxs. El autor se refiere a un enfoque cognitivo y uno pragmático. El primero está más vinculado a la búsqueda de imágenes, mientras que el segundo se refiere a que para recordar una imagen hay que hacer algo, una acción, buscarla en palabras del autor. Alude a que cuando se habla de "recordar" es evidente que la memoria es ejercida. Tal vez, en

el caso de nuestra investigación podemos ver que la memoria con enfoque pragmático es clave, ya que lxs entrevistadxs tienen que hacer una búsqueda de recuerdos a partir de las preguntas.

“El hecho importante es que los dos enfoques, cognitivo y pragmático, se superponen en la operación de la **rememoración**: el reconocimiento, que corona la búsqueda conseguida, designa la cara cognitiva de la rememoración, mientras que el esfuerzo y el trabajo se inscriben en el campo práctico” (Ricoeur, 2000, p.81).

Así como el historiador se pone a hacer historia, las personas intentan hacer memoria, dice. En este sentido, y cuando hablamos del acto de recordar, hablamos de un tiempo presente, en diálogo con el pasado. Cuando preguntamos sobre qué se construyó sobre género durante el recreo hacemos un recorte en la actualidad. Retomando la discusión de cómo el género se construye creemos pertinente explicar también qué vínculos existen entre esta creación con las relaciones de poder y los usos de los espacios.

Sobre espacio y poder

“El espacio es fundamental en toda forma de vida comunitaria; el espacio es fundamental en todo ejercicio de poder” (Foucault, 1984).

Para referirnos a cómo entendemos el espacio, traemos los aportes de Rogério Haesbaert (2013) en *“Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad”*, quien trata conceptos y relaciones a tener en cuenta cuando se habla de territorio y de espacio. El autor afirma que “El territorio está vinculado siempre con el poder y con el control de procesos sociales mediante el control del espacio” (Haesbaert, 2013, p. 13). Detecta varias concepciones de territorio, entendiéndolo como espacio relacional concreto, no como simplemente algo fijo, sino como “dotado de una estructura más compleja, de carácter relacional”, no puede entenderlo sin tener en cuenta que es indisociable de la sociedad. Trae también los aportes de Robert Sack quien escribe que el territorio es cualquier espacio que tenga acceso controlado, así, desde el momento que se controla espacial y materialmente un flujo de personas por ejemplo, se transforma el espacio en un territorio (Haesbaert, 2013). Cuando se mira al espacio centrando el enfoque en las relaciones de poder, que es nuestro caso de investigación, se puede ver e identificar un territorio, diría el autor. Entonces, para él “el territorio sería una dimensión del espacio cuando el enfoque se concentra en las relaciones de poder” (Haesbaert, 2013, p. 20). Refiere a una definición de espacio con una visión relacional del mismo, donde

“Este se presenta como constituyente; lo que importa no son simplemente los objetos que se interponen, ni es simplemente la relación que se da entre los objetos, sino la relación inserta dentro del propio objeto (o sujeto). El objeto/sujeto sólo se define por la relación que construye a través de y con el espacio. Entonces la relación está también dentro del objeto/sujeto”.(Haesbaert, 2013, p.20)

Cómo no se puede separar espacio y tiempo, tampoco se puede afirmar que el espacio sea inmóvil o estático, o que es el presente. La idea de no dissociar espacio-tiempo parece clave ya que el recreo está muy pensado como un tiempo, un momento (ya sea de descanso de la jornada escolar, como de distensión). Teniendo en cuenta cómo se conforma el espacio, tanto el patio escolar, como el momento del recreo, o los juegos y prácticas corporales que allí acontecen ¿detectamos mecanismos invisibilizados que hacen posible la división por género, las jerarquías y las exclusiones? Este autor dirá que es importante analizar las prácticas del poder o ver cómo éste se desarrolla produciendo espacios, o bien podríamos decir momentos (lo que Foucault llama tecnologías del poder). Se pueden entender las relaciones de poder a partir de observar las formas espaciales de reproducción de la sociedad. ¿Cómo las desigualdades y los privilegios que existen respecto al género se reproducen en estos espacios de recreo de lxs niñxs? Se puede distinguir entre un poder más físico, “más visible”, y otro que tiene un carácter más simbólico, este último es el que se manifiesta en la construcción del acuerdo, de la apropiación cultural en palabras del autor, entendemos que es esta la definición de poder para pensar en los espacios que se generen en el recreo, las relaciones que acontecen allí, los acuerdos en los juegos, la existencia de juegos por ejemplo catalogados “de niñas” y juegos “de varones”. Podemos hablar de una apropiación simbólica de los espacios del patio en palabras de Haesbaert.

De la lectura de Foucault se pueden traer tres tipos de poder, el del Estado, luego está el poder disciplinario y en tercer lugar el biopoder. Utilizará el término *medio* para las sociedades biopolíticas más actuales, y dice Haesbaert “el *medio* implica el control de la circulación como la gran cuestión biopolítica, es decir, la política diseñada especialmente desde fines del siglo XIX hasta nuestros días para el control de las poblaciones” (Haesbaert, 2013, p. 29). Respecto a esto Foucault (1984) va a hablar del poder en relación a la arquitectura y su vínculo con la sociedad. En su entrevista de 1984 con Rabinow va a decir que es a partir del S.XVIII que la arquitectura se vuelve política, en ese momento surge una profunda reflexión por parte de los gobiernos y sus técnicas para con las sociedades, basándose en pensar cómo debe ser una ciudad, entre otras cosas para “promover una vida familiar conveniente y conforme a la moral” (Foucault,1984). Empieza a ser necesario reflexionar sobre la sociedad

y sus características propias, sus constantes y variables (Foucault, 1984), empieza a ser necesario un biopoder. En relación a esto Leslie Kern (2019) en “*Ciudad Feminista*” dice que:

“La posibilidad que cada cual tiene de meramente existir en el espacio urbano dice mucho de quién tiene el poder, quién siente que su derecho a la ciudad es algo dado y natural, y quién será siempre considerado como fuera de lugar. Refleja estructuras existentes de discriminación social y es, por lo tanto, un buen indicador de las brechas persistentes entre los distintos grupos. (Kern, 2019, p.136)

Siguiendo con este análisis, nos preguntamos ¿las construcciones y diseños de los patios están vinculados o no con las distribuciones espaciales y con lo que se construye sobre el género durante el recreo? El análisis que sugerimos hacer de la infraestructura no escapa a las relaciones que allí acontecen. Como decíamos mas arriba lo arquitectónico está siempre vinculado y acompañado con los usos que se hagan de dicho espacio. Lo físico, el patio en sí mismo, no escapa a lo histórico y a lo cultural. ¿Un patio liberador o inclusivo podría funcionar? ¿Qué éxito podría tener un patio escolar diseñado para atender las diversidades? Foucault (1984) dirá que no existe algo liberador de por sí, afirma que la libertad es una práctica, sin dejar de reconocer que pueden existir proyectos que intenten modificar presiones, pero nunca podrá un proyecto simplemente por su naturaleza garantizar la libertad para las personas, “la libertad de los hombres nunca está asegurada por las instituciones y las leyes que tienen por función garantizarlas” (Foucault,1984). Para él “La garantía de la libertad, es la libertad” (Foucault,1984). Si se ejerce la libertad no es gracias a los objetos, sino gracias a su práctica misma. Foucault distingue el espacio y la arquitectura, ya que esta última, aunque tenga una intención de generar algo, está pensada en base a un campo de relaciones, donde tiene la intención de introducir efectos. Para el autor las técnicas de espacio, como le llama él, influyen en la formación de nuevas relaciones humanas, “pero es imposible pensar que se habría desarrollado y conformado en esta dirección si no hubiera habido, en el juego y en la estrategia de las relaciones humanas, algo que fuera en este sentido” (Foucault, 1984). Entonces, la arquitectura puede producir efectos positivos, cuando las intenciones de libertad coinciden con la práctica real de la gente en el ejercicio de su libertad. Un patio inclusivo, por ejemplo, podrá cumplir su objetivo siempre y cuando quienes jueguen en él y lo ocupen, ejerzan una práctica real de libertad. Foucault menciona que no se puede separar libertad, relaciones sociales y distribuciones espaciales: “Cada una se entiende solamente a través de la otra” (Foucault, 1984). Kern (2019) coincide con esta idea que trae Foucault, y va a decir que no basta con tener en cuenta solamente el aspecto espacial para generar cambios

en lo que refiere a la opresión de determinado género sobre otro, dirá que lo espacial debe estar vinculado a lo social, y que también debe de tenerse en cuenta lo público y lo privado (si en la casa lxs niñxs tienen valores que ayuden a inculcar la sumisión, la debilidad, y otras cualidades negativas y de dependencia al género femenino; y la opresión, la violencia, la misoginia al género masculino, entonces no se está teniendo en cuenta como lo público y lo privado se influyen mutuamente) (Kern, 2019).

Retomamos una definición de Víctor Pavía (2005) en *“Patio escolar: el juego en libertad vigilada” Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad* para pensar el patio escolar y su singularidad. Éste entiende al patio escolar como un espacio recreativo, donde se dificulta la idea de definirlo de manera universal ya que todos estos espacios son distintos y en todos se vivencian cosas diferentes, hay un vínculo con la cultura. “En la práctica, los espacios recreativos conforman un universo de escenarios tan variados como variados son los atributos materiales y simbólicos que los configuran” (Pavía, 2005, p.45). ¿Esto refiere también a la definición de recreo? Entendemos que éste tiene una dimensión tanto temporal como espacial. Es un tiempo que está pactado dentro de la rutina escolar, es decir, se lo puede ver como un tiempo que organiza de alguna forma el formato escolar. Wenez y Stigger (2011), describen al recreo como: “Espacio de aprendizaje social, en el cual las normas y las reglas acerca de diferentes aspectos de la cultura de estudiantes son aprendidas a través de una interacción ni oficial ni curricular de la escuela” (Wenez y Stigger, 2011, p. 59). Esta interacción que surge en los diferentes recreos de las escuelas nos lleva a pensar en varias cosas, pero sin duda una de las cuestiones fundamentales a tratar es el juego. Los juegos son espacio, son momento y son territorio, si retomamos la cuestión del género allí hay relaciones sociales que surgen en determinados lugares y no en otros, con determinado grupo de personas y con determinadas características.

Juego

¿Qué conexión existe entre los juegos que se desarrollan en el patio escolar con las concepciones o roles de género que permean la vida de las personas? Tomamos algún aporte de Graciela Scheines (1998) en *“Juegos Inocentes, Juegos Terribles”*, donde trae un recorrido histórico del juego concluyendo que en el momento en el que ella escribe, detecta que el juego pasó de ser algo vano o algo poco atendido a ser algo útil. En el sentido de que en la actualidad el juego pasa a ser una herramienta muy eficaz para insertar a lxs niñxs dentro del sistema que dirige la vida adulta.

“Esta actividad, tradicionalmente superflua y vana, es dimensionada ahora por su beneficio de inventario. Pierde su parentesco con la haraganería, el no hacer y hacer inútil, abandona su condición de pasatiempo o perdedor de tiempo porque ya no se la relaciona con perder sino con ganar: jugando se ganan años, experiencia, futuro, votos, dinero. Bajo la consigna: el que juega gana, el juego es asimilado al sistema” (Scheines, 1998, p. 13).

¿Qué trasciende el juego? ¿Qué ideales de género permean los juegos? ¿Los espacios donde se dan esos juegos, así como los juegos en sí mismos tienen reglas invisibles que los rigen? ¿Por qué existen juegos de niñas y de varones? ¿Por qué determinados juegos son “mixtos” y no otros? Siguiendo con los aportes de la autora y esta idea de juegos clasificados por género, también asociamos con lo que traía De Beauvoir (2019) sobre el carácter que se le adjudica a la mujer, y entonces, al carácter que se le adjudica al varón. Los juegos de niños, por ejemplo, tienen características diferentes a los de las niñas (o eso podemos pensar a primera vista al tener diferente nombre). Decíamos también con Scharagrodsky (2007) que la masculinidad tiene ciertas pautas a seguir. Pensemos como son las características de los juegos y que hace que sean juegos y no otra cosa. Sobre esto Scheines dirá que el juego competitivo tiene sus requisitos:

“Para que una competencia entre dos o más rivales o entre equipos enfrentados tenga la jerarquía de un juego, han de estar presentes estas condiciones: las reglas como únicas soberanas; el trato respetuoso entre rivales que deben considerarse pares o iguales; y la libertad de los jugadores de entrar al juego cuando ellos mismos lo deciden” (Scheines, 1998, p.31)

¿Cómo eran los juegos de varones? ¿Existían requisitos a cumplir? ¿Contemplaban esta idea de trato respetuoso que trae la autora? ¿Y qué pasa con los juegos de niñas? ¿Cómo aparece la cuestión de la libertad en los juegos de los recreos de las escuelas N°111,112,194,114? Respecto a esto “El juego por mandato no es juego; todo lo más, una réplica, por encargo, de un juego” (Huizinga, en Scheines 1998, p.31). Es por esto que vale la pena hacer también un análisis de esta cuestión en los recreos de las instituciones escolares mencionadas, investigar si existen abusos de poder, violencia, terror y represión como aparecen en la escena del partido de Cróquet en Alicia en el país de las maravillas que relata Scheines en su libro. También trae una aclaración sobre la palabra rival, ya que esta proviene de -río y rivera- “rivales” eran las tribus que se nutrían del mismo río-madre: hermanas. Rivalidad equivale a paridad. La rivalidad se fortalece especialmente entre pares o iguales y entre astillas del mismo palo. Rival y hermano son prácticamente sinónimos” (Scheines, 1998, p.33). Y aclara que sin respeto no hay interacción posible, “Un auténtico juego competitivo es aquel donde los contendientes son rivales y no enemigos y donde las reglas de juego son respetadas parejamente por los bandos contrarios (...) en el juego no hay enemigos. Sí, hay rivales”

(Scheines, 1998, p.33). Destaca que el modo lúdico deja de existir cuando surgen los abusos de poder, cuando las reglas no rigen igual para todos, cuando no hay trato igualitario y se ejerce violencia de un grupo a otro, cuando se entiende que a este otro grupo hay que exterminarlo a todo coste “entonces no hay reglas ni noble competencia sino arrogancia, horror, exterminio, guerra sucia y desapareja” (Scheines, 1998, p.33).

La investigación que planteamos pretende analizar la relación entre el espacio, el juego y el género. Más arriba veíamos con Judith Butler que el género debe ser entendido como categoría histórica, como forma cultural de configurar el cuerpo y con Haesbaert que el espacio no puede entenderse si no se mira las relaciones que allí surgen. En relación a esto y volviendo con el concepto de juego, Huizinga (1954) en “*Homo Ludens*” trae un vínculo para pensar entre juego y cultura que nos resulta muy interesante. Este dirá que

“La cultura surge en forma de juego, que la cultura, al principio, se juega...” “La vida de comunidad recibe su dotación de formas supra biológicas, que le dan un valor superior, bajo el aspecto de juego. En este juego la comunidad expresa su interpretación de la vida y del mundo” (Huizinga, 1938, p. 67).

Es importante esto que trae el autor para entender que la cultura y el juego se mezclan, se vinculan, y que es una cuestión que también acontece en los recreos. ¿Cómo influye lo cultural en los juegos del recreo? Estas prácticas en el patio escolar están condicionadas muchas veces por los roles tradicionales de género. Tal vez quien juega lo hace en una libertad controlada como dice Pavía (2005). Esta heteronormatividad que acontece en las prácticas escolares está en relación con una determinada idea de infancia. Explicaremos a continuación cómo este concepto fue (y es) blanco de poder para fomentar y reproducir desigualdades y diferencias respecto al género.

Infancia: concepto moderno

Tomamos el artículo de Martín Caldeiro “*Cuidar la infancia: asegurar la raza*” (2018) quien estudia las primeras tres décadas del siglo XX en Uruguay, centrándose en la importancia que tenía la infancia para “cuidar la raza”. Es interesante como cuenta que los discursos higienistas y eugenésicos son los que guían el cuidado de la infancia, siempre pensado en ésta como pasaje para producir ciudadanos. Las ideas permean tanto a la escuela como a los juegos que allí acontecen, porque es esta institución la que tiene que atender este nuevo concepto moderno: la infancia. Caldeiro la define como: “sujeto histórico moderno, asociado a procesos de producción disciplinarios y bio-políticos, que conformaron un escenario en el

cual quedó inscrito el cuerpo de la infancia” (Caldeiro, 2018, p.68). La Educación Física en la escuela, así como también el juego, tenían como objetivo el mejoramiento de la raza. Es por esto que surgen políticas educativas para asegurar el porvenir del país. La CNEF⁷ es la destinada a atender esta cuestión. Aparecen entonces nuevos “discursos, prácticas e instituciones que se asumen como responsables del control de la infancia” (Caldeiro, 2018, p.71). Los juegos (que tenían un lugar destacado) que aparecen en Educación Física se basan en discursos provenientes de la ciencia natural, la biología y la psicología. Vemos como se empieza la vigorización del organismo en el niño (sujeto que hay que cuidar) para proseguir con el adulto, es con esta idea que surgen estrategias educativas, por ejemplo parques de juegos, escuelas al aire libre, entre otras cosas. Hay un claro vínculo del juego y la infancia visible en el Plan de Educación Física Infantil presentado en 1911 por la CNEF

“En dicha publicación se refiere a la infancia y el juego, y expresaba que el niño en el juego “se somete a cierta disciplina voluntariamente”, “le obliga a solidarizarse con los compañeros”, “corrigen impulsos groseros y antiestéticos”; por otra parte, además de educar, el “juego metodizado recrea”, “todos juegan y participan de la emotividad del juego, logrando cada cual su parte de alegría y beneficio fisiológico” (Lamas citado en Caldeiro, 2018, p 77).

Véase cómo se asemeja esto último con lo que traía Graciela Sheines de la utilidad del juego, donde la autora afirma que se lo entiende como mecanismo para insertar a quienes juegan dentro del sistema de lxs adultxs. Había una preocupación determinada por el ambiente en el que está el cuerpo del niño (textual: “cuerpo del niño” y no niñx). Se entendía que si se mejoraba y garantizaba el desarrollo del organismo durante la infancia esto podría afectar positivamente de generación en generación, políticas de vida en palabras del autor. “Juegos, juegos deportivos, músculo, energización, carácter” son los conceptos que empiezan a visualizarse en documentos de la época, así como en la Educación Física de la década de 1920 (Caldeiro, 2018). La infancia se puede ver atacada tanto en el aspecto biológico como en el psicológico “Desde el punto de vista psicológico, el niño en este período se asemeja a un indio incivilizado” (CNEF citado en Caldeiro, 2018, p.80). La escuela, al entender el desarrollo del niño con estas determinadas características, hizo posible que por ejemplo los juegos fueran utilizados para promover mecanismos de la vida adulta, ya que como dice el texto de Caldeiro, “(En) el apartado destinado a la Educación Física en las escuelas públicas describe al niño en edad escolar- de los 6 a los 12 años- como un organismo que se encuentra en desarrollo” (Caldeiro, 2018, p.81). Se asocia la idea de infancia con progreso, y con poder generar cambios en la genética de la población, es decir con poder, con bio-poder trayendo los

⁷ Comisión Nacional de Educación Física.

aportes que mencionamos más arriba de Foucault. La infraestructura de los espacios también responde a dicha perspectiva. En estos se generan discursos y configuran lo que se debe o no hacer. Por ejemplo, a que se debe jugar y quienes deben jugar. La ficha médica también sirvió para clasificar los juegos y ejercicios que se promovieron en la época, “para poder jugar se exige superar el examen”, se formaron grupos homogéneos para los juegos. ¿Se siguen formando grupos homogéneos para los juegos? ¿Hay que superar algún examen para poder jugar en el recreo? Pensemos no en una ficha médica, pero sí en pruebas que haya que superar para poder ser parte de un grupo de juegos, o para poder acceder a un determinado espacio dentro del patio escolar. Resumiendo, la idea de cuidar la raza, poniendo foco de atención en la infancia, generó determinadas políticas educativas (biopolíticas), las cuales probablemente construyeron mandatos sociales y de género, entonces, ¿qué masculinidad y feminidad se construye en esa idea de infancia? Esta idea de biopolítica se ve claramente en la escuela, en los planes (de EF) que se desarrollaron allí, donde mediante juegos y prácticas corporales apoyados en la higiene y moral se cultivó la producción del ciudadanx, basándose en mejoras orgánicas del cuerpo infantil. Toda esta ideología del cuerpo del infante entendemos está en relación con las prácticas corporales que acontecen tanto en el recreo como fuera de la institución escolar.

Institución escolar legitimadora de la heteronorma

Si nos paramos a pensar en la cuestión de la escuela y su organización, y continuando con esta lectura de la infancia y cómo se entendía el cuerpo, parece pertinente mencionar algunos aportes también de Pablo Scharagrodsky en *“El cuerpo en la escuela”*. Éste trae varias reflexiones entre ellas una que entendemos se asemeja mucho a lo que decían Butler y De Beauvoir sobre la idea de que el género, así como el sexo, son impuestos desde fuera, se construyen para y por un otrx, y que no son atributos dados de forma natural. Respecto a esto, Scharagrodsky dice sobre el cuerpo que “(este) es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación” (Scharagrodsky, 2007, p.2). Dice que el cuerpo es “materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginados sociales” (Scharagrodsky, 200, p.2), esto último coincide con las reflexiones de Yuval Noah Harari y la idea de que las sociedades construyen realidades imaginadas, como decíamos, estos imaginados sociales son los que dan readad después a las personas, a sus cuerpos, a su sexo y a su género. Entendemos que toda esta realidad se va creando y construyendo por muchos mecanismos, también durante el juego, los juegos (reales o imaginarios) que se dan en el recreo de la escuela.

La institución escolar aparece como mediadora de que las construcciones de los imaginarios sociales se hagan posibles, respecto a esto Scharagrodsky dice que:

“No existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que moldean al cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas...” (Scharagrodsky, 2007, p.2)

El discurso pedagógico de la modernidad tenía como objetivo (oculto) la regularización y el control del cuerpo infantil (Scharagrodsky, 2007). La infancia como blanco para proyectar, podríamos decir según Caldeiro (2018). Entiéndase que esta idea vincula la infancia con una idea de cuerpo (aislado), pero que sin decirlo, construye todo lo que lo permea, el género entre otras cosas. También es importante decir que este control y vigilancia del cuerpo fueron llevadas adelante por lxs maestrxs. El rol docente aparece vinculado a la vigilancia para el cumplimiento de la (hetero)norma y, ¿qué sucede en el momento del recreo? ¿Esta función del maestrx desaparece? ¿Cómo influye la vigilancia y el control del maestrx en la creación del rol de género? Este disciplinamiento y control del que habla el autor, que prolifera entre fines del siglo XIX y mediados del XX también reguló los tiempos escolares, entre ellos el recreo, entonces “el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal” (Scharagrodsky, 2007, p. 6). Todo esto forma parte de un proceso de estigmatización y estereotipación corporal, que se hizo materia gracias a la institución escolar, cabe destacar que estaba avalado por discursos de la época (científicos, psicológicos, fisiológicos). Así, se fueron promoviendo ideales de corte altamente heteronormativo. La escuela clasifica y jerarquiza (en base a estos conocimientos científicos) los cuerpos, entendiéndolxs como (por ejemplo) “más o menos afeminados (para niños), más o menos “varoneras” (para las niñas)” (...) “más o menos atrasados intelectuales (especialmente para las mujeres), más o menos infantiles (especialmente para las mujeres), etc” (Scharagrodsky, 2007, p.9). Y sigue:

“Esta concepción del cuerpo cuyas huellas hasta cierto punto aún perduran, sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico, o mejor dicho de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificandolas a través de observaciones supuestamente científicas...” (Scharagrodsky, 2007, p.9)

La institución escolar tiene un peso sobre los roles de género, sobre los intereses, sobre los deseos (como decía Butler). Ya marcaba un camino específico para el hombre y para la mujer, en base a cómo estaban formados, morfológicamente hablando. Es decir, que teniendo como sustento un discurso científico, se justificaba (y se justifica) regular el comportamiento de lxs

infantes en la escuela, entendemos que esto permea todo el circuito escolar, o sea, también envuelve al recreo, y a las actividades y sentires que se dan allí. Se identifica, en palabras del autor, una obsesión por definir una sexualidad específica “correcta”, que atravesó todas las prácticas de la institución escolar, y que se extendió durante gran parte del siglo XX. Como menciona Buttler sobre la heteronorma, Scharagrodsky también va a decir que “ La matriz heterosexual como la única alternativa posible ha sido fuertemente estimulada. Ciertas conductas consideradas como sexualmente “equivocadas” fueron definidas como enfermedades peligrosas” (Scharagrodsky, 2007, p.9). ¿Desde el cuerpo docente se continúa con estos discursos? ¿Se sugieren determinadas actividades por sexo/género? Es interesante pensar todo esto, ya que los recuerdos con los que trabajamos en esta investigación provienen de finales del siglo XX. Scharagrodsky menciona que se establecieron códigos excluyentes para cada grupo “tener un pene, testículos o una vagina, inhabilitaba -y a la vez habilitaba- automáticamente la enseñanza de ciertas asignaturas escolares”(…)“El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología” (Scharagrodsky, 2007, p.9) ¿Cómo influyen en los juegos y en el quehacer del recreo estos discursos basados en diferencias “naturales”? Entendemos, al igual que el autor, que el currículo llevó adelante la producción de género de forma muy eficaz. Este pasado, esta historia del dispositivo curricular, de los saberes de la escuela, de los mecanismos de control y disciplina, ¿Los encontramos en los recreos de las cuatro escuelas que investigamos? Se estableció un orden imaginario femenino y masculino, que correspondía con un mundo posible según el sexo, ¿Cómo esto repercute en el presente? ¿Detectamos diferencias de este estilo en los recuerdos de lxs Licenciadxs? Entender estos sucesos que acontecieron en la historia de la escuela nos es clave para pensar en los recreos de tiempos posteriores. Si la escuela alentó y desalentó a cierto colectivo a realizar determinadas actividades, hay diferencias de roles de género avaladas, y podríamos decir, creadas por la propia institución, construyendo una división y clasificación justificada científica y biológicamente.

Pensemos ahora en el vínculo que tiene la creación de estas “realidades femeninas y masculinas” con el deporte y el juego, ya que en el recreo gran parte de las actividades que se dan allí son de esta índole. Scharagrodsky menciona que éstas han tenido y tienen gran influencia en “el modelado de diversas masculinidades”. “Históricamente los deportes han contribuido a configurar determinada masculinidad fuertemente asociada con la fuerza, la rudeza, la valentía, la osadía y el coraje, omitiendo o silenciando otras alternativas posibles de masculinidad” (Scharagrodsky, 2007, p.10). Estas características “masculinas” ¿Las detectamos en el colectivo de varones durante las prácticas del recreo? ¿Las encontramos en

la apropiación de los espacios? ¿Están presentes en el colectivo de las niñas? Así como los deportes contribuyeron a naturalizar determinadas masculinidades, otros juegos y deportes ayudaron a modelar cuerpos femeninos. “Los objetivos de estas prácticas corporales avalaron y legitiman la construcción de estereotipos sociales y sexuales: desarrollar la fuerza en el varón y la coordinación y el ritmo en las mujeres” (Scharagrodsky, 2007, p 11). El autor dice que mediante juegos y deportes se interiorizaron relaciones desiguales entre sexos. “Esta naturalización de las características masculinas y femeninas operó con gran fuerza en el ámbito escolar” (Scharagrodsky, 2007, p.11).

8. RESEÑA METODOLÓGICA

Utilizamos el tipo metodología cualitativa, ya que la idea de nuestro estudio es buscar y analizar discursos a partir de entrevistas, convocando a la memoria de Licenciadxs de EF para así producir datos que respondan nuestras preguntas de investigación, sobre qué ideas construyeron sobre género en el recreo de estas cuatro escuelas, de estos cuatro patios escolares y sus respectivos recreos.

Utilizando los aportes de Becerra (2015) como hicimos mención anteriormente, nos pareció interesante analizar lxs relatos de lxs entrevistadxs lxs cuales hacen uso de su memoria, con la intención de poder generar nexo entre lo que ellxs traen y lo que nosotras hemos estado abordando. Retomando esta idea de historia y memoria y parafraseando al autor Becerra (2015) aporta que la historia tendrá como fuente principal los documentos, mientras que la memoria toma los testimonios.

Haciendo referencia a Taylor y Bogdan (1984) nombraremos algunas de las características de este tipo de metodología para esclarecer. Estxs afirman que este tipo de investigaciones son inductivas; porque al producir datos se interacciona y se comprende de determinada manera lo que se estudie, se ve el escenario y a las personas con una perspectiva holística; quien investiga debe eliminar sus efectos sobre las personas involucradas en el estudio; se debe comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; se deben apartar creencias; se debe entender que todas las perspectivas son valiosas y que este tipo de métodos de investigación son humanistas (ya que se llega a conocer a las personas en lo personal y se experimenta lo que sienten); lxs investigadorxs cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación; se debe tener en cuenta que todos los escenarios y personas son dignos de estudio; y por último se debe entender que la investigación cualitativa es un arte, por ende hay que ser flexibles en el modo de conducir sus estudios (Taylor y Bogdan, 1984). Utilizamos

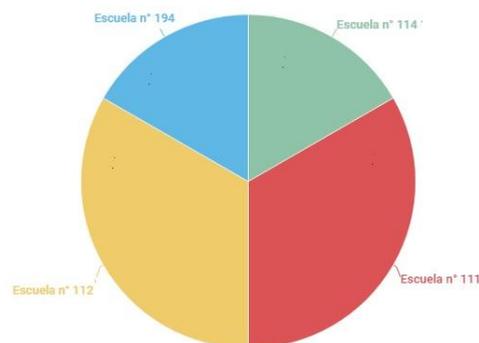
también aportes de Batthyany y Cabrera (2011) en su libro “*Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*”, de aquí tomaremos dos enfoques, a modo de inicio se optará por un estudio de carácter exploratorio ya que la temática seleccionada no posee investigaciones con el mismo enfoque dentro de la ciudad de Pando para utilizar como antecedentes, se utilizará con el fin de preparar el terreno para abordar el tema. En una segunda instancia podemos decir que la investigación se lleva adelante con la utilización de entrevistas apelando a la memoria de lxs entrevistadxs. Para definir qué entendemos por entrevista citamos a estxs autorxs quienes las incluyen dentro de las técnicas conversacionales. Y escriben:

«La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental —no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo— del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Grele, 1990: 112)» (Delgado y Gutiérrez, 1999: 228).

Entendemos que la entrevista que proponemos pertenece a la clasificación de entrevista estructurada según la clasificación que aparece en el libro de “*Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*” (2011), ya que se hicieron las mismas preguntas, en su mismo orden a todxs lxs Licenciadxs. Si bien podemos decir que en nuestro caso damos cierto grado de libertad a lxs entrevistadxs a la hora de responder y cada caso tuvo sus particularidades, las preguntas eran las mismas y se presentaban en el mismo orden, pudiendo ir de adelante hacia atrás según conviniera ya que a medida que se daba la conversación podían ir recordando más cosas. Todas las preguntas eran abiertas, y dependiendo las respuestas pudieron surgir algunas preguntas nuevas para aclarar o ampliar algún tema que no se entendiera del todo, o para explicar alguna cuestión que parecía pertinente.

Presentación de las fuentes

Lxs Licenciadxs son 12 y nacieron entre los años 1987 y 1996. Dentro de lxs entrevistadxs contamos con seis varones y seis mujeres, para que haya cierto equilibrio en los discursos, y poder atender ambos grupos con el fin de indagar sobre diferencias y similitudes. Tenemos cuatro entrevistadxs (dos varones y dos mujeres) que fueron a la escuela N°112. Cuatro entrevistadxs (dos varones y dos mujeres) que fueron a la N°111. Una mujer y un varón que fueron a la 194, y una mujer y un varón que asistieron a la de Empalme Olmos. Todxs son Licenciadxs recibidxs, algunxs de ISEF y otrxs de IUACJ.



Sobre las escuelas:

La Escuela N°111 y la Escuela N°112, están ubicadas una a 100 metros de la otra, son de las primeras escuelas de la ciudad de Pando, con más de 150 años de antigüedad. Se encuentran bien en el centro de dicha ciudad, patio amplio, con dos sectores uno para niveles iniciales y el otro para lxs más grandes. El sector de inicial tiene juegos instalados en el patio, arenero, rayuela, tanques y algunos árboles, el otro sector, cuenta con un árbol en el medio y bancos. La escuela N°111 se creó en 1847. A medida que la población pandense fue creciendo, empezó a funcionar en 1866 la escuela N° 112, la cual funcionaba en el mismo edificio que la N°111, pero en el turno vespertino. Como datos importantes de estas dos instituciones podemos decir que ambas escuelas funcionaron durante décadas en el edificio donde hoy por hoy está la escuela N°111. Durante la mañana asistían varones y funcionaba como escuela N°111, y en el turno vespertino funcionaba como la escuela N°112 con público femenino. Cuando ambas escuelas se separan en 1940 por cuestiones demográficas, la N°112 se traslada para su edificio actual, y ambas escuelas se vuelven mixtas. La N°112 comparte esquina con la plaza principal de la ciudad, y la N°111 se ubica a una cuadra de dicha plaza. El patio de la N°111 es interno. La mitad de éste está techada. En aspectos generales es cuadrado de tamaño muy pequeño. No tiene ningún tipo de juego, ni estructural ni didáctico. En este espacio salen todos los niveles al recreo al mismo tiempo. Por otra parte, la Escuela N°194, Brigadier General Juan Antonio Lavalleja, se encuentra ubicada en la calle Trasfiguración Iturra, 15600, Pando. No está en el centro de la ciudad, se ubica a unas 11 cuadras de la plaza que mencionamos anteriormente. Funciona en ese edificio desde 1976 (empezó sus actividades en 1965). Esta escuela también cuenta con un sector para niveles iniciales y otro para los más grandes, el piso es de arenilla y tierra, hay bancos y un gran árbol que da mucha sombra en el patio del frente que es el de lxs más chicxs, ambos patios son bastante amplios para desplazarse. Por último, la Escuela N°114 "Carlos Von Metzen Vincenti" está ubicada en la

localidad de Empalme Olmos, a unos ocho kilómetros de la ciudad de Pando. Fué fundada en 1895 según nos contó la directora. Esta escuela es la única que cuenta con cancha de fútbol, patio muy amplio, con juegos instalados como trepa monos, también tiene una zona con escenario en el patio, mucha zona arbolada y un muro que cerca todo el perímetro.

Unidades de análisis:

Tomaremos distintas unidades para analizar las memorias de lxs entrevistadxs con el fin de producir los datos de esta investigación. Por un lado empezaremos analizando que se construyó sobre género, que era nuestra pregunta problema y objetivo general de trabajo. En relación a lo que nos contaron sobre qué aprendieron ellxs de ser varón y ser mujer, analizar las construcciones sobre género que se crearon durante esos espacios en el patio escolar. Qué entendió en ese momento la persona entrevistada sobre ser mujer/ser varón. Qué concepciones circulaban en ese momento sobre el deber ser de cada género. Segundo, presentamos los juegos que recordaron: a qué jugaba la persona entrevistada, a que recuerda que jugaban solamente las niñas, a que recuerda que jugaban solamente los niños, y que juegos mixtos recuerda, a partir de estos datos, ¿qué nos dicen los juegos? Teniendo en cuenta los materiales, el desplazamiento, la fuerza que impliquen los mismos. Tercero, analizamos la cuestión del espacio ¿Cómo era el espacio físico en el que transcurría el recreo? teniendo en cuenta sus límites, los juegos construidos en el patio si es que había o no, los colores, las canchas, los árboles ¿cómo lo percibían Lxs Licenciadxs? ¿Qué diferencias y similitudes encontramos entre los espacios del patio escolar entre las distintas escuelas? Es decir, que nos dice el espacio en su visión relacional. ¿Hay territorios cuya unidad pertenecía a tal o cual grupo? Cuarto, vincular y relacionar el espacio con la cuestión del poder. En relación a lo primero, ¿cómo se vincula lo espacial con el poder? Dónde jugaba cada persona, donde no. Donde sentía que le correspondía jugar y donde no. Con quién. Con quién no. Por último, ver que sucede con el rol docente durante los recreos y cómo influyen en lo que se construye sobre género.

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

Partimos de pensar que cómo afirma Jose Álvarez (2016) la infancia es un período de la vida donde se fijan estereotipos de género. Además que cómo él entiende, los juegos no son meramente inofensivos, sino que son mecanismos que dejan marcas en lxs niñxs. Éstos estereotipos que se fijan están vinculados a la heterosexualidad normativa (Álvarez, 2016).

Para estudiar el tema género consideramos que cuando se habla de “mayorías” no se genera una descripción global o una identificación real de un género.

Lxs niñxs comparten mucho tiempo de su infancia durante el recreo en la escuela. Es aquí donde socializan (“sin presencia de adultos”), donde se organizan, juegan, crean, construyen, piensan, discuten, se hacen amigxs, etc. Es en estas instancias donde también van construyendo su identidad y personalidad. Es por esto que parece importante pensar y problematizar cómo se vincula la vivencia del recreo escolar con la construcción de identidades, pensando en individual, pero también como algo grupal, que habilita o no a las diferencias, y nos surgen algunas interrogantes como por ejemplo ¿que circula en ese momento de recreo que permita habitar diversidades? ¿Cómo repercute lo cultural? ¿Se generan encuentros que permitan el compartir entre todxs realmente? ¿pasa en determinadas ocasiones, o en algunos espacios particulares? En caso de que no sea así, ¿en qué factores podemos pensar que está el problema? Unx de lxs entrevistadxs contó que “Identificaba juegos de nena y de varón, si identificaba que el juego era de nena, no iba. Las niñas jugaban al elástico que era como másailable, el varón que jugaba a eso era tremendo brisco⁸” (Entrevistado n°2, 14/7/2021). Después de leer el estudio etnográfico de Ileana Wenez y Marco Paulo Stigger (2011) también nos paramos a preguntarnos y pensar en cuál es el significado que tienen los cuerpos y el género en las prácticas de la escuela, entendiendo al recreo como un momento donde se vivencian muchos juegos y prácticas corporales. Según lxs autores el cuerpo es permeado y disciplinado por determinados discursos. Estxs entienden que no es tan real que los niños y niñas sean libres allí, no todos juegan a lo que gustan o donde gustan (Wenez y Stigger, 2011). Respecto a esto traemos una cita: “No podías bailar la coreo porque eras una minita, o eras gay. Estaba mal que los varones se integrarían a los juegos de las niñas”... “O hacías la coreo o jugabas al fútbol” (Entrevistado n°12,6/8/2021). Lo que nos lleva a pensar en ese poder invisibilizado que tienen los espacios del recreo. Algo que destacan también Wenez y Stigger, es que si bien generalmente se da esto de que no siempre se juega a lo que se quiere y donde se quiere, la ocupación no es fija pues en ella suceden negociaciones, conflictos y reapropiación de los espacios. O sea que podemos hablar de un espacio que no sea inmutable. Entendemos que lo que debería ser un momento libre, está atravesado por reglas, que aunque sean aceptadas libremente, condicionan por un lado el disfrute, y por otro lo que lxs niñxs aprenden sobre cómo comportarse o cómo ser dentro y fuera de la escuela. Un entrevistado contó que “Habían figuritas que no podías tener o

⁸ Coloquial despectivo. Que es homosexual.

cambiar porque eran de nena, te miraban raro si lo hacías, diario íntimo no podía tener un varón” (Entrevistado n°3, 16/7/2021). Aquí también se observa este discurso que planteaba Scharagrodsky del miedo de ser observado o humillado por el otrx y de no actuar como el otrx pretende que lo haga. Detectamos en estas discursividades evidencia de que hay cuestiones invisibilizadas en las relaciones de poder, que son entendidas y aceptadas pero que no tienen un fundamento real que las explique, esta cuestión de “no podías tener esto, o no podías ir a tal lugar” muestra que no se podía porque así se lo entendía entre lxs actorxs, ellxs manejaban y aceptaban esos códigos compartidos. Pensemos en lo que traíamos más arriba con Simone De Beauvoir (2019) sobre que una no nace mujer sino que se convierte en, y en esta analogía que mencionamos de que uno entonces no nace hombre sino que también se vuelve hombre. Identificamos en estas últimas citas de lxs entrevistadxs una masculinidad muy definida, prefigurada, que contempla ciertos estándares y excluye otros. Hay prácticas corporales características que al parecer te convierten en varón y otras que te convierten en mujer, por ejemplo bailar una coreografía o jugar al fútbol. Entendiéndose estas actividades como excluyentes, y pensando en una masculinidad y feminidad única. ¿Estas son las únicas formas posibles de habitar el género? ¿Existe una única masculinidad? ¿Existe una única feminidad? Debemos reconocer que a todxs no les gusta jugar a lo mismo. Por ejemplo, a todos los varones no les gusta jugar al fútbol. Creemos que desde esta perspectiva, jugar al fútbol es algo así como una regla cultural que forma parte sobre todo de la masculinidad hegemónica y que es respetada por todxs los actorxs.

Concepciones sobre género en el recreo del patio escolar

”Las nenas se portaban bien y los varones eran los que se portaban mal, la nena respetuosa, obediente, compañera, el varón es más rebelde, se pelea más” (Entrevistada 4, 21/7/2021).

Butler (2015), decíamos más arriba, trae que lo que configura al género se encuentra por fuera de unx mismx, que existe un deseo propio del género en sí mismo. Las normas sociales son las que conllevan a deseos que no tienen su origen en nuestra individualidad, y así como el deseo busca reconocimiento, el género también lo buscará. Veremos ahora como en las memorias de lxs entrevistadxs aparecen construcciones que se asimilan a cada grupo, como aparecen juegos que son característicos de tal equipo y no de otro. Es más, aparecen ciertas cualidades que cada género reconoce como propia y como ajena. Una entrevistada expuso

“Algunos juegos si a los varones no les salía era porque eran de nena (elástico o saltar la cuerda) lo mismo con los juegos de varones, si jugaban mal a la bolita es porque eras nena, te tenían más compasión si eras nena, y humillación total si una nena le ganaba a un varón” (Entrevistada n°4, 21/7/2021)

Más arriba traíamos esta idea de masculinidad hegemónica y de que lo que más miedo le da al varón es lo que otros varones piensen de él. En esta última cita podemos ver que esta humillación de la que habla la entrevistada sea un sentimiento de vergüenza ante los otros varones más que ante esa niña con la cual perdió.

En nuestra investigación surgieron construcciones sobre rol de género invisibilizadas durante el recreo. Le preguntamos a todxs lxs entrevistadxs sobre qué aprendieron sobre ser mujer y ser varón en esos momentos que compartieron en el recreo, y un entrevistado dijo: “Las niñas eran más cuidadosas, tenían menos movimiento que los varones motrizmente, no tenían tantas peleas físicas, los varones se pegaban más” (Entrevistado n°11, 10/8/2021). “Las niñas más débiles que los varones, los varones más arriesgados” (Entrevistado n°11, 10/8/2021). El contacto físico con ellas era mucho más restringido, estaba mal visto pegarles, no así entre ellos. “No se podían generar problemas con nenas, no se les podía pegar ni insultarlas” (Entrevistado n°2, 14/7/2021). “Los varones jugaban con un contacto corporal más cercano, te podías pegar. A las nenas no les podías pegar. Las niñas no jugaban a juegos violentos, había que mancharlas más suave”(…) ”Ser niña era como ser más débil, porque no corrían tanto, no tenían tanta fuerza, no se pegaban, eran más de hablar. Los varones son más fuertes, más ágiles” (Entrevistado n°3, 16/7/2021). Cuestionamos el papel que ocupa la violencia y sus diferentes tipos. Parece ser que en este contexto es “aceptada” siempre y cuando sea entre varones. Entendemos que estos son asuntos bien llamativos ya que de cierta forma se alimenta y se hace crecer esa violencia. ¿Es acertado que la violencia, las peleas y las agresiones sean aceptadas en determinado género? Como planteamos, vemos como la pelea de varones está más aceptada que la pelea de nenas. “El varón es más rebelde, se pelea más, era muy difícil ver niñas peleando, los varones era más normal verlos pelear” (Entrevistado n°4, 21/7/2021). Scheines (1994) hacía una referencia de pensar en el otrx como rival, rival el cual necesito para jugar y competir, según la autora la rivalidad se asemeja a la paridad y a los similares, que comparten determinado respeto unx ante otrx. Sin el otrx no habría juego, no habrían reglas, ni mucho menos diversión. Jugar con otrx no tendría que ser atribuido como algo negativo, ni se tendría que subestimar ni agredir al otrx. ¿Por qué se piensa que jugar con niñas es más aburrido? ¿Por qué se piensa que las niñas son aburridas? ¿Los juegos deben ser siempre iguales? Entendemos que estos diálogos y cuestiones que circulan van más allá de

que las peleas sea entre varones y que éstas solo se le permita a ese colectivo, sino que lo importante aquí es resaltar que el hecho de pelear y denigrar no está bien, sea con quien sea y por supuesto la violencia física no debería ser avalada como privilegio de género. Se evidencian en estos discursos formas de relacionarse entre iguales y opuestos. Con una idea de varón bien delineada, donde entre ellos (los varones) la violencia es legitimadora de cierta masculinidad, y esa misma violencia no puede ser ejercida al género opuesto, no porque esté mal la idea de la pelea, sino porque está mal con quien es ese pleito. Estos son discursos sobre formas de vincularse entre pares.

Distintos usos del cuerpo

En el caso de las mujeres también concuerdan con los entrevistados varones en lo que refiere al poco movimiento, la prolijidad, la poca fuerza o la debilidad asociada al género femenino, y que se avalan diferentes cosas por ser varón o nena. Por ejemplo: “La niña cuanto menos se mueva y menos sucia mejor, cuanto más quietita más nena es” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). “Los varones estaban todos transpirados y las niñas no tanto, la túnica y la moña de ellos estaba toda desarmada y las nenas estaban todas como habían salido al recreo y los varones con la túnica sucia” (Entrevistado n°11, 10/8/2021). “Mucho más prolijas las niñas, los varones siempre más mugrientos, los botones rotos. Lo normal eran los varones indios” (Entrevistado n°8, 3/8/2021). Por otra parte, la entrevistada 7 se recuerda como “más india” y dice: “Siempre estaba más india, no encajaba mucho con el estereotipo de niña. A ellos se les permitía más, podían correr, podían estar sucios” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). Esto último es un claro ejemplo de que hay un estereotipo conocido para lxs niñxs y de que el género femenino así como el masculino tiene restringida ciertas cosas y permitidas otras. Como mencionaba Simone De Beauvoir (2019) anteriormente, se entiende que lo natural es que la mujer sea femenina, es algo que aparece en el entendido social, y que condiciona los usos que se hagan del cuerpo, pero esos atributos son artificiales, son producto de la civilización. Así como también hay un entendido social de cómo puede ser y comportarse el varón. ¿Qué impide realmente que cambien los roles? Al igual que los varones, el grupo de las entrevistadas recordó que las peleas físicas y los conflictos era más común que se dieran entre varones y no entre nenas y varones, respecto a esto contaron que “ los varones podían pegarse entre ellos, las nenas no podían pegarse” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). Toda esta cuestión y estas “características” y “atributos” que se le otorga a la mujer y al género femenino generan un determinado uso del cuerpo, donde toda esa parte que alude a su situación se materializa en el cuerpo, y en el uso que hacen del mismo. Hay una similitud en las memorias de lxs

Licenciadxs y en lo que decía la autora sobre el ser femenina. La autora plantea esta cuestión de que se plantea un “carácter de mujer”, que podemos verlo también en las entrevistas, donde aparecen ciertos adjetivos que permearon el rol femenino (respetuosa, obediente, prolija, limpia, quieta, débil, estática, poca fuerza, conversadora). De Beauvoir dirá que estas actitudes que se detectan no son propias de las hormonas, o tienen una explicación biológica, sino que están indicadas por la situación de la mujer (De Beauvoir, 2019). Dentro de las características que aparecieron podemos ver que siempre es pensando en una referencia de lo masculino primero, es decir, en las entrevistas se escuchó decir “mas fuertes, menos fuertes, mas movimiento, etc”, este tipo de ejemplos son siempre pensando en el masculino como lo primero (o lo neutro en palabras de la autora). Cuando se hicieron las comparaciones siempre fué pensando en las destrezas como propias de lo masculino y de forma secundaria se compara a la mujer respecto a eso (más fuerte, o menos, más débil o menos, más prolija o menos).

No-identificación con el rol de género.

Algo que nos resultó interesante sobre los recuerdos de las entrevistadas, y siguiendo con esta idea de estereotipos de género, es que todas ellas tenían claro y reconocían como “debía comportarse una nena”, pero en muchos aspectos estaban en desacuerdo con lo que se esperaba de ellas y tenían ganas de participar en los juegos que se daban entre los varones. Un ejemplo de esto es la entrevistada que dijo “siempre me decían marimacho porque jugaba con los varones al manchado” (Entrevistada n°10, 6/8/2021), o la entrevistada n°5 que contó “Yo no era de participar de los grandes juegos, ni de los chusmerios de “me gusta fulano y esas cosas. Me acuerdo de verme tranquila, conversando con alguien. Yo no me sentía cómoda dentro de esos grupos” (Entrevistada n°5, 19/7/2021) , aludiendo a actitudes del género femenino, y agrega;

“No pertenecía ni quería ser parte de ese grupo, de las divinas, la ropa (mucho rosado), caravanas, colitas muy bien hechas, trenzas”... “Niñas: era usar accesorios (yo no me identificaba como tal y sentía que estaba bien no ser ese tipo de niña). Sentía que había otras perspectivas de ser como quería ser. Y esto me permitía tener más amigos varones. La utilización de ropa de “niño” permitía acercar y circular por otros espacios” (Entrevistada n°5, 19/7/2021)

Por otra parte, podemos deducir con los datos recolectados que es el grupo del género femenino el que muestra mayor interés por integrarse a los juegos o las actividades catalogadas “de los varones” que al revés. Este dato no menor, se puede plasmar también en

lo que acontece en la sociedad. El hombre es aceptado naturalmente, y es quien ha creado la historia, la mujer es quien con el correr del tiempo ha luchado para formar parte de la misma.

Masculinidades reprimidas.

El entrevistado 12 contó que veía mucho más niñas en juegos de varones que viceversa. Detectamos en este discurso una masculinidad reprimida. Lo resaltó como que a ellos les costaba más o les interesaba menos integrarse a esos juegos de niñas, con la excusa de que los veían más aburridos, más estáticos. El poco movimiento en los juegos “de niñas” les generaba menos intriga. Utilizando los aportes de Kemmel (1997) nos cuestionamos acerca de cómo se visualizan los hombres entre ellos, nos resulta interesante preguntarnos ¿no será que este comportamiento refiere a la propia estigmatización del rol del varón que pone la propia masculinidad hegemónica? Como hemos analizado a lo largo del trabajo las niñas y niños cumplen un rol estereotipado de que hacer o de cómo actuar, marcado en reiteradas ocasiones por docentes o referentes. En relación directa con lo que hemos abordado anteriormente en infancia, creemos que estas cuestiones se visualizan en cómo se fueron construyendo a lo largo de la historia estxs infantes, controladxs principalmente por los intereses de adultxs. Adoctrinando e influenciando en su forma de ser y de actuar, reproduciendo mandatos sociales/culturales que se reproducen hasta el día de hoy. Nos resulta inquietante pensar cómo se mantienen dichas cuestiones de generación en generación.

Según los datos reflexionamos también que dirigirse a un varón con la palabra “nena” era algo así como un insulto, algo humillador, era hacer referencia a algo inferior, al igual que participar en algún juego que se identifique con ellas como lo mencionamos anteriormente con la entrevistada n°4. Si se veía un varón llorando se veía como “nena”, o la frase más recurrente en varixs entrevistadxs (2,6,7) “no llores como una nena”, “no llores pareces una nena”. La entrevistada 7 dijo que: “los varones no lloran, si los varones lloraban eran una nena” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). Sin embargo, el entrevistado 8 (2021) contó que si ese llanto era por un motivo de enojo o de ira durante el juego estaba avalado, de lo contrario no estaba justificado. Aquí vemos reflejado lo que hemos traído sobre los roles que cada unx debe cumplir, llorar por rabia o enojo parece entenderse que no lo hace tan débil sino que representa ese tipo de masculinidad hegemónica.

Sexo y género en el entendido social

Entre otros aspectos vinculados al género que aparecieron con la investigación, observamos que de todxs lxs entrevistadxs cuando se les preguntó acerca de qué género y

sexo se concideraban, todxs (salvo dos personas) contestaron <femenino (en sexo y género) y masculino (en sexo y género)> para ambas clasificaciones. La entrevistada 5 dijo la palabra “mujer” pero cuando se le preguntó acerca de con qué género se identificaba, contestó “femenino, mujer”. El entrevistado 12 fué el único de lxs Licenciadxs que respondió con qué género y sexo se identificaba con diferente connotación, “masculino” en la primer pregunta y “hombre” en la segunda. Esto si bien no era parte de las preguntas de investigación, nos pareció bastante llamativo, ya que podemos decir que en la mayoría de los casos, muy pocxs tienen claro la diferencia sexo/género. La toman y la asocian a lo mismo. Por ende, ya vemos, como analizabamos en el apartado sobre género, que hay categorías que aparecen naturalmente unidas a otras. Esto nos hizo reflexionar en torno a nuestro papel como futuras formadoras. Entendemos que quizás hay un debe en formarnos como educadorxs.

Los juegos importan

En todos los casos se reconocieron juegos del recreo específicos de niñas, juegos de varón y juegos mixtos. Los juegos que aparecen en dos columnas son los que se identificaban más con un género específico pero que igualmente podían jugar integrados los grupos femenino/masculino.

Las entrevistadas mujeres recordaron los siguientes juegos:

<i>Juegos de niña</i>	<i>Juegos de varones</i>	<i>Juegos mixtos</i>
Rayuela Saltar la cuerda Juegos en ronda De manos, de cantar Atrapada Escondida Martin Pescador Elástico Mete pata Cuaderno de la amistad	Bolita Trompo Pelota Figuritas,tapadita Atrapada Fútbol Arrimadita	Atrapada Tazo Cuerda Trompo Escondida

Los entrevistados hombres recordaron los siguientes juegos:

<i>Juegos de niña</i>	<i>Juegos de varones</i>	<i>Juegos mixtos</i>
Elástico Saltar cuerda Juegos de manos y	Fútbol Bolita Canje de figuritas,	Escondida Atrapada Juegos de pies

canciones Rayuela Juegos con aro Charlaban Muñecas Hacían coreografías Cuaderno de la amistad Llevaban tacitas Mete pata Sapito con papel Puzzle Juegos de mesa Libros	tapadita, arrimadita Trompo Metro, quemarropa, caño mata Basket Tazos Carreras de velocidad Poliladron Escondida Luchas Ping pong Mancha Saltar la cuerda (chicote)	La oca, la botella Juegos de ronda Mancha Bolitas Trompo Rayuela Cuerda Juegos del patio (subi-baja)
--	---	---

Nos parece interesante ahora analizar las características de estos juegos, para entender qué nos dicen sobre los mandatos de género. Los juegos de niñas los vemos más relacionados a cosas cíclicas, de movimiento, como por ejemplo los saltos (saltar la cuerda, elástico, rayuela) pero no de mucho desplazamiento. Además, aparecen juegos relacionados al diálogo y organización, es decir a actividades más charladas, por ejemplo: sapito de papel, puzzle, juego de mesa, muñecas, coreografías, charlar, juegos de manos, el elástico y canciones. El uso del espacio aparece más reducido que el espacio de juego de los varones, lo vemos también muy relacionado al desplazamiento, al ser este último menos, la ocupación del espacio también es menos. En el caso de los varones nombraron juegos con más destreza física, como el fútbol, o el metro, donde el desplazamiento es mayor, por ende, la acaparación del espacio también. Se identifica un perfil más deportivo en los juegos de varones, donde aparecen nombres de deporte como basket, fútbol, no así en los juegos de niñas. Los juegos de varones son en su mayoría de mucho movimiento corporal, no son juegos estáticos (salvo el canje de figuritas que la mayoría de veces eran de álbumes de fútbol o de tazos). Después aparecen juegos como el metro que son de índole muy violento, donde el objetivo del juego (dicho por los entrevistados) es pegarle al que tiene la pelota a un metro. El entrevistado 3 (2021) contó que “Se escondían para jugar a eso porque se peleaban, se pegaban, el fin del juego era pegarle a alguien que pierda en el juego” (Entrevistado n°3, 16/7/2021). Esta idea de rivalidad no contempla lo que traía Scheines sobre los requisitos de respeto hacía el otro grupo o rival.

Por otro lado, cuando jugaban juntxs niñas y niños ahí sí aparecen juegos más estáticos o en ronda como la oca, la botella, juegos de pie. Un entrevistado recordó como juego mixto al juego de la oca, y resaltó “si no era mixto no tenía gracia” (Entrevistado n°2, 14/7/2021). Nos

preguntamos ¿por qué no tenía gracia? Hay en este asunto un claro mensaje sobre la idea de relacionarse con el otro sexo/género, y de que los vínculos con el mismo sexo/género no son válidos. Destacamos que esto no es así para todos los juegos, tal vez en algún juego más violento o bruto “la gracia” estaba en juntarse todos los varones sin presencia de niñas, pero no así en juegos que son de vincularse en otro sentido. De nuevo, aparece una única forma de habitar el género, y una única forma de sentir hacia lxs otrxs. Respecto a la cuestión de la competencia un entrevistado contó que “La niña no es competitiva salta por diversión. Cuando había competencia los varones se metían seguro” (Entrevistado n°12, 6/8/2021). Clara connotación de que modo juegan los géneros. Según este discurso no pueden jugar de la misma forma. La competencia no parece abarcar los juegos de niñas, entonces, ¿lo que jugaban ellas no era competitivo?

Como mencionamos anteriormente en el apartado de cuerpo y movimiento, todos los varones entrevistados concuerdan en que ellos tenían mucho más movimiento que las niñas. Según ellos, las niñas se caracterizaban por la prolijidad y la debilidad, ellos entendían que eran más fuertes. Citamos algunos ejemplos de esto: “En el fútbol no le gustaba que se metieran las niñas, porque si se metían tenían que jugar despacio, no era tan competitivo, no podías jugar fuerte, bruto” (Entrevistado n°3, 16/7/2021). ¿Esta es la única forma de jugar? ¿Todas las masculinidades lo sienten así? ¿o es una característica que define a cierta masculinidad? “Se sobreentendía que si querías jugar al fútbol tené en cuenta que te van a partir al medio. No quería quedar mal parada con los varones. Por ejemplo si jugabas a la atrapada había que bancarsela.” (Entrevistada n°5, 19/7/2021).

Patio escolar y segregación generificada.

De las cuatro escuelas tenemos cuatro patios distintos. En la escuela N°111 todxs recordaban un patio muy chico, apretado y sin ningún juego instalado . “Muy limitado, muy apretado, no tenía espacio recreativo, todo lo que jugabas lo tenías que inventar” (Entrevistado 2, 2021). “Poco espacio, muchos niños, poco cantero de flores y mucho hormigón, no había juegos” (Entrevistado n° 8, 3/8/2021). Lo recuerdan como un espacio cuadrado donde salen todos los niveles a la misma vez. “El patio era chico, salíamos todxs a la misma vez a la hora del recreo. Era todo de hormigón, no había pasto y el espacio era cerrado. Me acuerdo de andar por los pasillos” (Entrevistada n° 1, 14/7/2021). La entrevistada n°7 fué la única de la escuela que no recordaba al patio como un espacio chico, pero nos comentó: “Grande, amplio, ahora que lo veo de grande me parece chico” (Entrevistada n°7, 5/8/2021).

Por otra parte, la escuela N°112 es recordada por tener mucho espacio y quienes asistieron a ella hablaron de un patio bien amplio con gran área para jugar, habían juegos instalados pero más en la zona de iniciales. Sobre el patio recordaron: “Gigante, re lindo, con un árbol, colorido, prolijo, limpio” (Entrevistada n°4, 21/7/2021), “Patio grande, piso de hormigón” (Entrevistado n° 6, 22/7/2021). “Muchos niños, grande, había lugar para todos, se complicaba los días de lluvia” (Entrevistada n°9, 29/7/2021).

“Enorme, había un monumento, un árbol gigante en el medio del patio de los grandes. Había techitos afuera de los salones, con desniveles, bancos, cantina. Mucho salón de cosas extra, una parte de tierra en el patio de los chicos. Era todo muy largo, de niños era como todo lejos, se hacían carreras” (Entrevistado n° 12, 6/8/2021).

La escuela N°194 también es reconocida por tener patios amplios según lxs entrevistadxs que asistieron a esa institución.”Tenía bastante espacio, adelante tierra para los chiquitos, atrás hormigón para los grandes” (Entrevistado n° 3, 16/7/2021) “De hormigón, todo lo que era corrida lo limitaba bastante” (Entrevistada n°10, 6/8/2021). Mencionaron un árbol en el cual podían jugar.

La escuela N°114 consta de un patio super amplio y es la única institución de las fuentes con cancha de fútbol, además cuenta con varios árboles y con juegos instalados. El entrevistado n° 11 acotó: ”Grande, muy grande, una cancha de fútbol, un escenario, subibaja, trepa mono, alguna hamaca, mucho espacio para correr, sombra de árboles” (2021). Y la entrevistada n° 5: “Era grande, había mucho pasto, muchos árboles, un escenario re grande, un muro grande que recorría la escuela de punta a punta, ese muro era re funcional, servía para librarse en la escondida, de la mancha y para trepar y escalar” (Entrevistada n°5, 19/7/2021).

Vemos entonces, 4 patios escolares diferentes, donde dependiendo la escuela lxs entrevistadxs los pudieron percibir más o menos amplios, y más o menos limitadores. Sin embargo, en los cuatro espacios aparecen relaciones que están vinculadas a los roles de género que la sociedad impone. En todas las escuelas aparecen (sin importar el patio) divisiones, segregaciones, grupos con mayor nivel de pertenencia, grupos con más desplazamiento, otros con menos, que están muy vinculados a lo que se espera del género. Sí vemos que hay cuestiones que generaron una segregación generificada más marcada (o tal vez más visible), como por ejemplo, el hecho de que el patio fuera más pequeño y más vacío (como es el caso de la escuela N°111) no habilitó una división tan evidente como sí pasaba en la escuela N°114 que es la única con cancha de fútbol, donde los varones hacían uso de ella mientras que las niñas estaban en otro sector del patio, jugando a otras cosas. No queremos decir con esto que lo único a tener en cuenta sea la construcción del patio, pero si deducimos con los discursos y

recuerdos, que hay algunos aspectos del espacio en su dimensión física, que pueden facilitar más o menos a la segregación. Cuando preguntamos al entrevistado de la escuela N°114 a qué jugaban las niñas le costó mucho recordar debido a que él estaba en otra zona del patio, jugando al fútbol en la cancha. El olvido es en este caso una fuente que también nos está informando sobre la importancia que tienen los espacios y juegos para cada género. Aquí el olvido se presenta como un dato, nos está diciendo que lo que pasaba en otro sector (con otros actores) no era recepcionado, ni tenido en cuenta, ni recordado. La entrevistada de esa misma escuela sí se acordaba de forma latente a qué jugaban los varones y donde.

Siguiendo con esta línea de análisis de los patios, la antigüedad de las construcciones de las escuelas también nos parece un tema importante para pensar y relacionar. El edificio donde está actualmente la escuela N°111 se construyó en el año 1900 según lo que nos contó la directora, es decir que tiene más de 120 años, al igual que la N°114 que funciona en ese edificio desde 1895, la escuela N°112 se construyó en 1940, tiene más de 80 años, y la más nueva sería la N°194 que funciona en ese edificio desde 1976. Al momento de pensar en el espacio, vemos que el entorno construido en algunos casos ha durado por muchas generaciones. Sobre esto Leslie Kern (2019) afirma que en estos casos lo que sucede es que las personas quedan insertas en espacios que reflejan realidades sociales obsoletas e inadecuadas, lo que a su vez, moldea la forma de vivir, así como las oportunidades que se brindan y las decisiones que se tienen a disposición. Pavía (2005) en su libro problematiza la estructura y la casi nula transición que habita en los espacios de los patios escolares de hoy en día. Entendemos, al igual que el autor, que no hay gran remodelación en estos sitios. No hay transformación de los espacios, por ende desde esta perspectiva podemos entender que tal vez no se atendieron las necesidades de quienes lo habitaron en su momento, los Licenciados, en nuestro caso. Si analizamos la cuestión de los materiales del patio, cabe destacar el uso del hormigón (por lo menos en las tres escuelas de Pando), ya que fue mencionado en las entrevistas, este material tendrá sus ventajas y desventajas según se analice. Lo que sí podemos decir es que por la antigüedad que tienen los diseños, también debe haber una relación con el concepto de infancia que existiera en esa época, en el cual determinados parámetros que involucraron la preocupación del cuidado de la raza como decía Caldeiro (2018), o esa intencionalidad por parte de la escuela en los cuerpos de los niños también se vea reflejado en esta cuestión del diseño y la arquitectura (además, claro está, de los discursos promovidos). No significa esto que los espacios no hayan tenido sus remodelaciones y cambios en el tiempo, pero es importante destacar esta cuestión del vínculo del diseño de espacios con lo que en ese momento se entendía era lo importante para los niños, para el

cuidado de la infancia, que como decíamos más arriba fué un concepto clave del siglo XX y que tuvo gran atención por parte de las políticas educativas. La construcción de los espacios no es ahistórica, por ende, la mirada biologicista de la época tal vez atendió a un diseño que con el paso del tiempo fue perdiendo su vínculo con las nuevas realidades, los diseños pasados atendieron un concepto de infancia que luego perdió su valor, así como atendió una determinada concepción de rol de género que probablemente con el paso del tiempo haya cambiado, no así el patio. Foucault (1984) explica entre otras cosas, qué relaciones hay entre pensar la espacialidad, con el poder y las relaciones humanas. Entiende, y entendemos, que el espacio es constituyente. Pensar en que hay una distribución de los usos del espacio, nos hace pensar en que existen desigualdades. Como dice el autor, las relaciones de poder pueden ser móviles. Relacionando lo expuesto anteriormente con los vínculos que pueda tener o no el patio escolar y su distribución con los comportamientos, las segregaciones, los conflictos, y las relaciones, nos paramos a pensar que tanto condiciona el espacio (patio escolar) a los comportamientos naturalizados de lxs niñxs. Ya sabemos por los aportes de Foucault (1984) y Kern (2019) sobre libertad que nada es liberador de por sí, pero entendemos que no por eso, hay que dejar de reconocer el vínculo que tiene el patio escolar con las relaciones sociales y de poder.

Lxs entrevistadxs de la escuela N°111 (que es la que tiene el patio más pequeño) respondieron que jugaban juntos ambos géneros, aunque existían las preferencias, se sabía que cada uno tenía su grupo pero se integraban bastante. Los ejemplos son: “En general jugaba con los varones, aunque con nenas también, porque lo divertido de la oca era jugar con chicas” (Entrevistado n°2, 14/7/2021) y “Los varones desataban los lazos de la túnica y ellas salían corriendo a atraparlos” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). “Estaba el grupo de amigas nenas, el fijo y después íbamos variando, a veces era más mixto, a veces era más entre nosotras” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). La entrevistada n°1 (2021) dijo “jugábamos juntos dentro y fuera de la escuela, se formaban grupos que jugaban en contraturno del horario escolar”. Y el entrevistado n°8 (2021) contó que en el recreo jugaba “con todxs, mucho más con los varones”. En la escuela N°112 jugaban más entre los subgrupos pero aclararon que en algunos momentos se integraban, en la escuela N° 194 las respuestas fueron muy similares a las que se dan en la N° 112. Si traemos al análisis la escuela N°114 se ve una gran diferencia con las nombradas anteriormente. Lxs niñxs jugaban totalmente separados, los varones por un lado en la cancha y las nenas en el resto del patio. No existía una restricción pero así se daba “naturalmente”. La entrevistada n°5 al hablar del patio dijo que era “un sector muy marcado, todos los varones estaban en la cancha, no veías a ninguna nena en la cancha.” (Entrevistada

n°5, 19/7/2021). El recuerdo que tiene el entrevistado 11 del recreo es “jugabamos al futbol, aveces a la mancha y merendabamos” y tambien nos dijo que jugaba con “el grupito de varones y a veces una sola mujer, pero la discriminaban, le decian marimacho o le hacian bulling” (2021). Estas cuestiones nos hacen pensar en cómo estos espacios son reproductores de desigualdades y como cada unx interpreta su papel que parece estar ya estipulado (in)directamente. Además de que hay una apropiación clara de los varones con ese determinado espacio que es la cancha, se vinculan en ese espacio entre ellos, el resto queda por fuera. la entrevistada n°5 dijo: “Estábamos los que no participaban de las charlas del chusmerio, o los que no los elegían para el fútbol o quedabamos afuera. Con ellos compartimos los espacios con grupos de otras edades” (Entrevistada n°5. 19/7/2021). Nos resulta interesante resaltar esta cita ya que se puede observar otros tipos de encuentros que van más allá del género y del espacio, estos subgrupos presentan otro tipo de similitudes que no están definidas.

Siguiendo con la idea de espacio relacional podemos ver que surgen juegos tildados sólo de niñas o sólo de varones, así como también juegos mixtos, esto nos dice que podemos identificar en cada patio de cada escuela espacios para cada género que se formaban por las relaciones que allí se daban. Las niñas jugando al elástico en la escuela N°111 tenían su territorio, al cual los varones no ingresaban. Estos últimos tenían su espacio en la cancha de la escuela N°114, pero no sólo hablando de la cancha, ese era el espacio donde se relacionaban ellos. Podemos ver entonces que se construyen relaciones específicas las cuales generan determinados espacios que están relacionados con cierto tipo de práctica corporal, el espacio relacional de las niñas según los datos arrojados en esta investigación son de menos movimiento, de menos fuerza y destreza, mientras que los espacios de varones están vinculados a prácticas corporales más violentas, de mucho más movimiento, más riesgosas, con mucho más contacto corporal. De nuevo, el rol de género se materializa y se hace carne en el cuerpo y sus usos.

El recreo es más que un tiempo y un espacio

A partir de los datos recolectados nos resulta interesante destacar que todxs lxs entrevistadxs resaltan el recreo en el patio como un momento feliz en su infancia, un momento de placer, de liberación. Por ejemplo, “Espacio recreativo, momento de escape, fuera de prisión, momento de liberación...” (Entrevistado n°2, 14/7/2021). “El mejor momento de la tarde, deseando que llegara el momento para salir a correr y jugar...” (Entrevistada n°7, 5/8/2021). “Momento que me fascinaba, distensión social, jugar con amigos, intercambio con vínculos, momento

recreativo, me encantaba” (Entrevistada n°4, 21/7/2021). Detectamos en estas citas una clara relación del recreo con el tiempo. Es evidente que lxs entrevistadxs lo recuerdan en su mayoría más como una dimensión temporal que en su dimensión espacial. Mas arriba con Haesbaert (2013) decíamos que nos se pueden entender al espacio separado de un tiempo. Están en relación, y aquí podemos comprobar que ese componente temporal es bien importante y rememorativo.

Espacio y sentido (o no) de pertenencia: poder de orden simbólico

Dafne Saldaña Blasco (2018), traía esta cuestión de la segregación que se da “naturalmente” de grupos de niñas y niños, estos últimos acaparando más espacio, jugando a cosas diferentes, en lugares diferentes, esta afirma que se ubican los niños en las zonas céntricas y las niñas en la periferia del patio. Es decir, que ella detecta una desigualdad y considera necesario reorganizar el patio escolar para que estas relaciones entre los niñxs cambien. En el caso de nuestras entrevistas, deducimos al igual que la autora que también se da una segregación de forma “natural”. Respecto a esto, preguntamos a cada unx si sentía que cuando salía a jugar al recreo algún espacio del patio le pertenecía o no, a lo que la mayoría contestó que nunca sintió que algún espacio no le pertenecía o viceversa en general, pero algunxs fueron más específicas y recordaban que a determinado juego “no podían jugar” porque estaba mal visto o podían llegar a ser discriminados, mas que nada en el caso de los varones con los juegos y espacios de las nenas. El entrevistado n°12 dijo “o hacías la coreo o jugabas al fútbol” (Entrevistado n°12, 6/8/2021) aludiendo a que eran cosas excluyentes, podríamos traducir esto en un significado muy evidente que alude a que o eras varón o eras nena

Relacionando esto con los aportes de Haesbaert (2013), podemos deducir que en el patio escolar se pueden detectar territorios. “Las nenas cerradas en su grupito charlando, los varones jugando fútbol, y los otros “raros” bollando”(Entrevistado n°12, 6/8/2021), podemos identificar a estxs “rarxs” a aquellxs que no logran ajustarse a los parámetros de ser varón o mujer. Respecto a los espacios y su sentido de pertenencia también recordó que él estaba con los que jugaban al fútbol cerca del portón,

“Si alguien se metía era discusión porque estaba invadiendo la cancha”...“Cuando las chiquilinas estaban charlando en la suya no podías caer ahí, o cuando estaban concentrados en un juego tampoco te podías meter. Y cuando saltaban la cuerda lo mismo, no te podías meter. Los espacios estaban indirectamente repartidos”(Entrevistado n°12, 6/8/2021).

La entrevistada n°11 contó que “cuando (ellas) hacían las meriendas y los varones iban a joder y comerse todo, ellas los corrían, era como su momento” (Entrevistada n°11, 10/8/2021) En esta última cita cuando la entrevistada dice momento puede estar refiriéndose también a que ese además de ser su momento era su espacio, su territorio. Cuando le preguntamos acerca de qué espacio del patio sentía que le pertenecía recordó “El espacio del banco de la merienda, porque si había alguien, ellas llegaban y les decían que se corrieran”. Respecto a los varones contó que cuando ya tenía armado su equipo de fútbol “no te daban bola, estaban en la de ellos”.

También nos contaron que

“Las niñas con menos movimiento, entonces ocupaban menos espacio, pero ese espacio era super protegido tanto por las maestras como por ellas mismas. Los varones ocupaban más porque tenían más movimiento. No todos los días, porque había días que ellas querían correr más y jugaban juntas. O ocupaban más espacio, pero generalmente se dividían por género en los espacios” (Entrevistado n° 4, 21/7/2021).

Podemos detectar entonces territorios en este gran espacio que sería el patio escolar, en palabras de Haesbaert. Volviendo con los aportes de Foucault y las tecnologías de poder, es interesante pensar y ver cómo el poder se desarrolla produciendo espacios. Las relaciones de poder las vemos en las diferentes formas espaciales de reproducción de la sociedad. Esto que aparece en los discursos que traíamos de lxs entrevistadxs evidencian un poder de carácter bien simbólico, de la apropiación cultural como decíamos en el marco teórico.

Poder invisible de los juguetes

Si bien se identifican “actitudes y sentires” para cada género, así como espacios, detectamos también que hay juguetes que pertenecen a cada grupo, ya sea por su color o por la temática del juguete/juego. El entrevistado 3 dijo que si tenías determinadas figuritas (femeninas) te miraban raro, entendemos que ese mirar raro atribuye a ver al otrx como alguien inferior, alguien que no actúa como “debería actuar”. Otro ejemplo es el diario íntimo, que no podía tener un varón; y existe también un vínculo muy fuerte entre género y los colores de los juguetes, por ejemplo: “no podías tener cualquier power renger, tenías que tener el negro o el azul” (Entrevistado n°3, 16/7/2021). Cuando le preguntamos sobre juegos de niños, el entrevistado n°8 contó que “Las figuritas eran más de varones porque eran casi todas de fútbol” (Entrevistado n°8, 3/8/21). Hay acá una familiarización con lo deportivo desde el género masculino. “Fútbol, bolitas era mas de los varones, yo me sentía por fuera (no una discriminación específica pero pasaba) las figuritas y eso también eran más de varones, ellos tenían más. Tapadita también de varones, ellas, las niñas miraban” (Entrevistada n°5,

19/7/2021). Vemos que circulaban sentidos subyacentes sobre pertenencia o no de determinado juego, en este caso las figuritas, ellas sabían que ellos tenían más, no se imponía una diferencia de poder desde lo físico, sino desde lo simbólico, desde los acuerdos que se daban entre lxs actores del recreo, tanto en la apropiación de los espacios, como en la utilización de determinados juguetes y no de otros.

En lo que respecta a la escuela N° 111 y su acotado espacio donde se desarrollaba el recreo al igual que la inexistencia de juegos contruidos, generaba menos división por género por ende, menos apropiación del espacio en relación al mismo según arrojan los datos de nustrxs entrevistadxs. En lo que refiere a juguetes podían llevar por ejemplo mete pata, trompo, bolitas, pero tenían prohibido llevar pelotas.

En la escuela N° 112 los espacios estaban institucionalmente divididos, es decir, por grado les correspondía determinado sector del mismo, y en ellos no habían construcciones (a excepción del área tomada por los preescolares), pero lxs entrevistadxs recuerdan juegos como la rayuela pintada en el piso que, como expusimos más arriba, se vincula principalmente a las nenas. Sobre los objetos que podían llevar era permitido al igual que la escuela N° 111 los juegos mencionados, pero pelotas no (de lxs cuatro entrevistadxs de la escuela N°112 tres dijeron que no dejaban llevar pelota y el entrevistado n°12 dijo que sí). Puede que estas diferencias sean también porque asistieron a diferentes turnos.

En la escuela N° 194 había una división institucional de las zonas en donde podían moverse pero existían construcciones (subibaja, tobogán, arco de fútbol, aro de basket) donde los varones se apropiaban del arco de futbol con una pelota hecha de papel porque no permitían llevar otra (sí podían llevar objetos como mencionamos en las escuelas anteriores) y a las nenas de los niveles más bajos (primer y segundo grado) se las veía más en donde estaba el tobogán. En esta institución lxs entrevistadxs recordaron varones jugando al fútbol y niñas charlando y merendando por otro sector.

La escuela N° 114 tenía otras condiciones, el patio era muy espacioso, y existía una cancha de fútbol donde se ubicaba el género masculino, sin excluir directamente al femenino pero con algunas desigualdades a la hora de jugar ya que como expresan lxs entrevistadxs los cuidados debían ser otros. Trayendo a la entrevistada n°5:

“No iba a la cancha de fútbol porque no jugaba al fútbol. A veces iba cuando no había fútbol, pero no quería jugar al fútbol entonces no iba, no por imposición, ni porque te echarán. El resto del patio era más heterogéneo.” (Entrevista n°5, 19/7/2021).

Consideramos que el hecho de tener que ser más creativos a la hora de jugar y ser autodidactas genera que la división por género no esté tan visible. Aunque siempre esté de forma subyacente (cómo es el caso de los juegos y colores que mencionamos recientemente).

Discursos legitimadores.

Las respuestas que obtuvimos sobre el rol que desarrollaban lxs maestrxs en el horario del recreo son muy similares entre las escuelas. Se situaban todxs o la gran mayoría en una zona del patio a dialogar, tomando el recreo como un tiempo de descanso. Pero existieron discursos por parte de lxs maestrxs que fomentaron características específicas del género masculino y femenino. Algunas de las entrevistadas escucharon a las maestras decir cosas peyorativas hacia el género femenino, en situaciones donde se mostraban “características varoniles”. La maestra le decía al entrevistado n°2 (2021) ”a las nenas no se les pega”. Nos preguntamos ¿A las nenas no se les pega? ¿A los varones si? Por otra parte, la entrevistada n°10 (2021) escuchó a su maestra decir “que feo queda que una nena ande pegando”, o la entrevistada n°7 (2021) contó una situación donde se sentó en una mesa con las piernas abiertas y su maestra le dijo: “las niñas esas cosas no pueden hacer” como sexualizando la acción, dijo. Y cuenta que: “ese era el aprendizaje por parte de las maestras (...) cuanto menos sucia mejor, cuanto más quietita más nena”. Hay en estos mensajes discursividades claras sobre cómo debe comportarse el género femenino y el masculino. La entrevistada n°4 (2021) también escuchó por parte de la maestra “ustedes son señoritas” o “cómo te vas a portar así”, “así no se comporta una niña”. Es importante esta idea de que las peleas parecen estar justificadas en algunos casos, saliendo del discurso de los roles de género, hay una violencia justificada para un grupo. La violencia no debería tener una justificación ni para un nenas ni para varones. Se la debería repudiar y no justificar. El entrevistado n°12 contó que entendía que si la maestra tenía hijos varones “era más buena con ellos”. Dijo: “defendían más a los varones las maestras que tenían hijos varones” (Entrevistado n° 12, 6/8/2021). La entrevistada n°1 contó que: “me acuerdo cuando estaba en nivel inicial un niño me acosaba y yo por eso no salía al recreo, o para no salir me escondía para que el niño no me viera y no me molestara. Me acuerdo que la maestra en ese caso cumplía un rol pasivo y no actuaba en dicha situación” (Entrevistada n°1, 4/7/2021). ¿Qué de este último recuerdo está vinculado con una violencia machista socialmente aceptada? Respecto a esto y trayendo los aportes de Pavía en “*Patio escolar: el juego en libertad controlada*” (2005), observamos el hecho de que lxs maestrxs muchas veces toman un rol pasivo ante estas cuestiones, con el argumento de que el recreo es un momento libre, o como vemos en los ejemplos mencionados, a veces vuelcan un discurso

que contribuye a que surjan diferencias de género donde no debería haberlas. Entonces, que lxs docentes no intervengan o lo hagan de esta forma que contaban lxs entrevistadxs tal vez puede coadyuvar a que se naturalizen concepciones, y que éstas luego circulen tanto en los juegos como en las relaciones que se den fuera del recreo. Creemos que hay acepciones construidas socialmente, tomadas como naturales que permean todas las normas sociales. No queremos arrojar responsabilidad al colectivo de maestrxs, porque entendemos que los discursos provienen de la escuela misma. La concepción que se tenga de infancia desde esta institución va a hacerse materia mediante estxs actorxs, son mediadorxs. Cómo veíamos con Caldeiro (2018), sobre el cuidado de la infancia por parte de los dispositivos escolares y con Scharragrodsky (2007) sobre la idea de la escuela de cuidar la heteronormatividad, deducimos que en el caso de nuestrxs entrevistadxs también se hace visible un discurso que viene de la escuela (por parte de docentes) que cultiva la diferencia de género y sexo.

10. CONCLUSIONES

El objetivo de este proyecto de investigación era intentar deducir qué concepciones e ideas construyeron durante los momentos del recreo en el patio escolar Licenciadxs de Educación Física que hayan asistido a las escuelas públicas N°111,112 y 194 de Pando, y a la N°114 de Empalme Olmos. A través de sus recuerdos pudimos reflexionar y comparar a qué jugaban niños y niñas durante su infancia. De acuerdo al tipo de entrevista que utilizamos podemos decir que tuvo ventajas, como por ejemplo, la riqueza informativa que fué personalizada y bien contextualizada. También permitió indagar y/o profundizar en algunas preguntas y respuestas que nos parecieron más pertinentes que otras. Destacamos lo enriquecedor que fueron estas, al menos las más prolongadas (algunas duraron más de una hora), que tuvieron otro grado de intimidad. En algunos casos surgían dudas sobre las memorias, falta de recuerdos u olvido, y relacionado al factor tiempo cuanto más tiempo teníamos más posibilidad de recordar y viceversa. A partir de esto podemos interpretar que estos momentos que no fueron recordados pueden significar distintas interpretaciones, entre ellas proponemos pensar y dejar abiertas otras cuestiones como si fueron (o no) olvidadas intencionalmente.

En relación a las preguntas que nos fuimos planteando a lo largo del trabajo, observamos que en todos los casos se construyeron ideas sobre cómo debía ser y sentir cada género. Siempre hablando de dos clasificaciones, la tradicional binaria: femenino y masculino. En el caso del género femenino (dicho por Licenciados y Licenciadas) se vinculó a características como quietud, delicadeza, menos fuerza, menos desplazamiento, más charla, y más orden. En el

caso del género masculino, también dicho por ambas categorías, se crearon ideas de que el contacto corporal y la violencia era más usual y estaba permitido, la movilidad y la destreza física era más común, como juegos de corte más “violentos”. Por otra parte el orden y la prolijidad eran atributos que carecían mucho más que en el caso de las niñas, que se las tildó de estar siempre más arregladas, esto se daba tanto en el salón como en el patio escolar.

En los patios más chicos o más vacíos no se observa tanta segregación de género (como es el caso de la escuela N°111). El hecho de que existan o no juegos puestos en el patio modifica, a primera vista, que existan divisiones. En los patios en los que no había juegos, jugaban más juntxs. Los juegos que se daban allí, principalmente en clases más grandes eran mixtos, sin embargo cuando apareció en los relatos una cancha de fútbol la apropiación de los espacios fué muy evidente. Entendemos que el patio importa, como dice Pavía, pero también vemos que en todos los patios aparecieron cuestiones invisibilizadas que permeaban todos los juegos. Así que, sí hay cuestiones arquitectónicas que pueden ayudar más o menos a que existan diversidades, pero, las relaciones sociales, y de poder, son las que habilitaran o no los usos de esos espacios, y las que lo condicionarán.

En todas las escuelas cada estudiante recordó peculiaridades del carácter de cada género y en todas aparecieron juegos específicos de niñas y juegos específicos de varones, llegando a respuestas recurrentes en lo que refiere a ambos géneros. Los juegos de niñas consistían en menos desplazamiento, menos violencia, menos fuerza, más habilidad, más ritmicidad, más manualidad. Mientras que los juegos de varones eran con más acaparación del espacio, más desplazamiento, más fuerza, más en relación con deportes como fútbol y básquetbol.

Por otra parte, el papel de lxs maestrxs no aparecía como muy presente durante los momentos de recreo, su ubicación era, según nos contaron, en las periferias del patio. Pero, sus discursos promovían diferencias entre géneros muy marcadas, es decir que estxs también formaron parte de lo que en ese momento lxs entrevistadxs estaban construyendo sobre el género y sus roles.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ACOSTA CASCO, M (2000) Tesis de grado: URUGUAY; UdelAR: “Algo más que risas: una aproximación a los mecanismos de control social en los recreos de las Escuelas Públicas del Uruguay”. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21599/1/TS_AcostaCascoMariaJulia.pdf
- ÁLVAREZ, J (2016). Los juegos infantiles como reproducción de estereotipos de género. Disponible en: http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/Eje_Genero_JoseAlvarez.pdf
- BATHYANY, K; Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República. Departamento de Publicaciones , Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Montevideo.
- BECERRA MORA, J. C (2015) *Historia y memoria: una discusión historiográfica*. (pp 59-71.)
- BUTLER, J (2006) *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2019.
- CAÑEQUE, H (1992) *Juego y vida*. “El Ateneo”. Buenos aires.
- CALDEIRO BRANDA, M. A. (2018). Cuidar la infancia: asegurar la raza. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 4(1), (pp 68–91).
- CE, C (2020). *Carnaval toda la vida*. Buenos Aires: Planeta, 2020.
- CHARTIER, R (2007) *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- DE BEAUVOIR, S (1949). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo, 2019.
- FOUCAULT, M (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores S.A Argentina de C.V. (pp. 137-157).
- FOUCAULT, M (1984) “Espacio, saber y poder”. (s/d)
- FURLAN, A (at.al) compilado por Aisenstein, A. (2006) *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*. 1a ed. Buenos Aires: Libros del Rojas, (Capítulo: Género, masculinidades y educación física varones exitosos y varones devaluados (pp. 165-183).
- GARAY IBÁÑEZ DE ELEJALDE, B. VIZCARRA MORALES, T y UGALDE GOROSTIZA, I (2017). “Los recreos, laboratorios para la construcción social de la

masculinidad hegemónica”. Universidad del País Vasco: Facultad de Educación y Deporte.

- GARCÍA CANAL, M. Inès (2013) “*Entre memoria o historia de mujeres y de género*”. (pp. 155-166)
- HAESBAERT, R (2013) Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. En: *Cultura y representaciones sociales*. México, v. 8, n. 15, p 9-42.
- HARARI, Y (2013). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Montevideo: Debate, 2020.
- HUIZINGA, J (1954). *Homo Ludens*. Barcelona: El libro de bolsillo, 1972.
- KERN, L (2019). *Ciudad feminista. Una lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres*. Buenos Aires:EGodot Argentina, 2020.
- PAVÍA,V (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- RICO, I., DE LA TORRE, T., ESCOLAR,M., RUIZ, E., HUELMO,J.,PALERMO, C., JIMÉNEZ, A. (2020) “*Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo*” Universidad de Burgos. Revista de educación nro 387 enero -marzo 2020.
Disponible en:
http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6746d4a9-e0b3-4165-b5ea-d6e45d33feae/05_luisesp-ingl.pdf
- RICOEUR, P (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: Editions du seuil.
- SANTOS, M (2019) *Contra el sexismo: Textos y prácticas por la igualdad para la escuela y el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- SALDAÑA, D (2018) *Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social*. Universidad de Sevilla
- SCHARAGRODSKY, P (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. En: *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- SCHARAGRODSKY, P (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía) Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- SCHEINES, G (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1998.

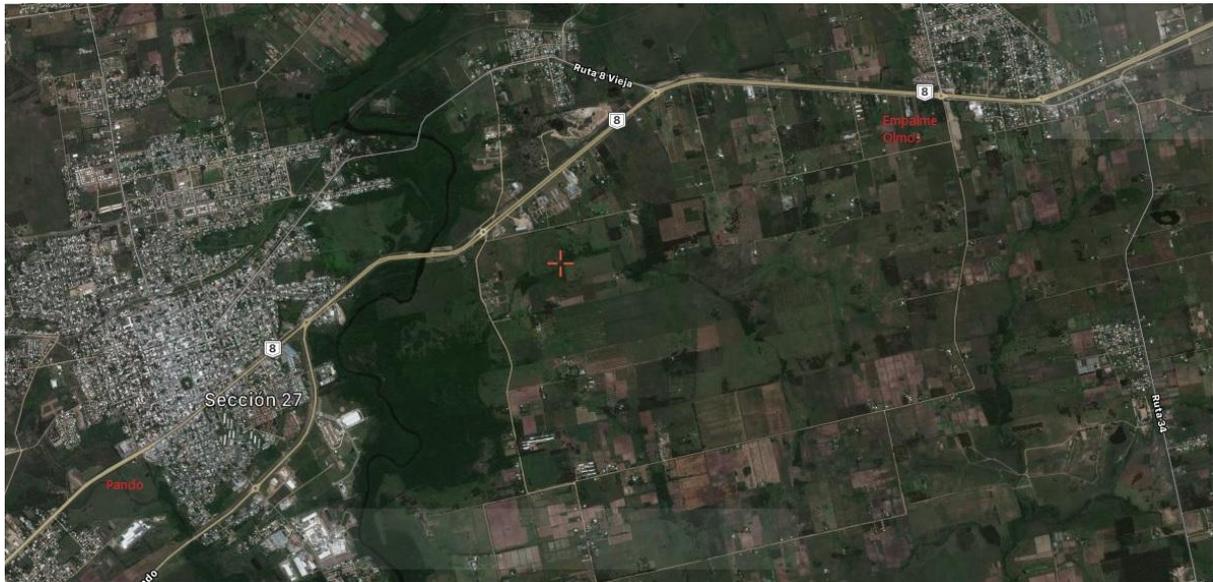
- TAYLOR, Steve y Robert BOGDAN (1984) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós
- TENENBAUM EWIG, G (2007) Tesis de grado: URUGUAY “Recreo escolar: socialización y normalización”. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23210/1/TS_TenenbaumEwigGabriel.pdf
- WENETZ, Ileana, Ivana RIVERO (2021) : El género en el juego del recreo escolar: análisis comparativo entre Argentina y Brasil. (S/D)
file:///C:/Users/maria/Downloads/8660289-Texto%20do%20artigo-100643-5-10-20210526%20(1).pdf
- WENETZ, Ileana, Marco, STIGGER (2011) Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo. En: *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila pp. (51, 74).

WEBGRAFÍA

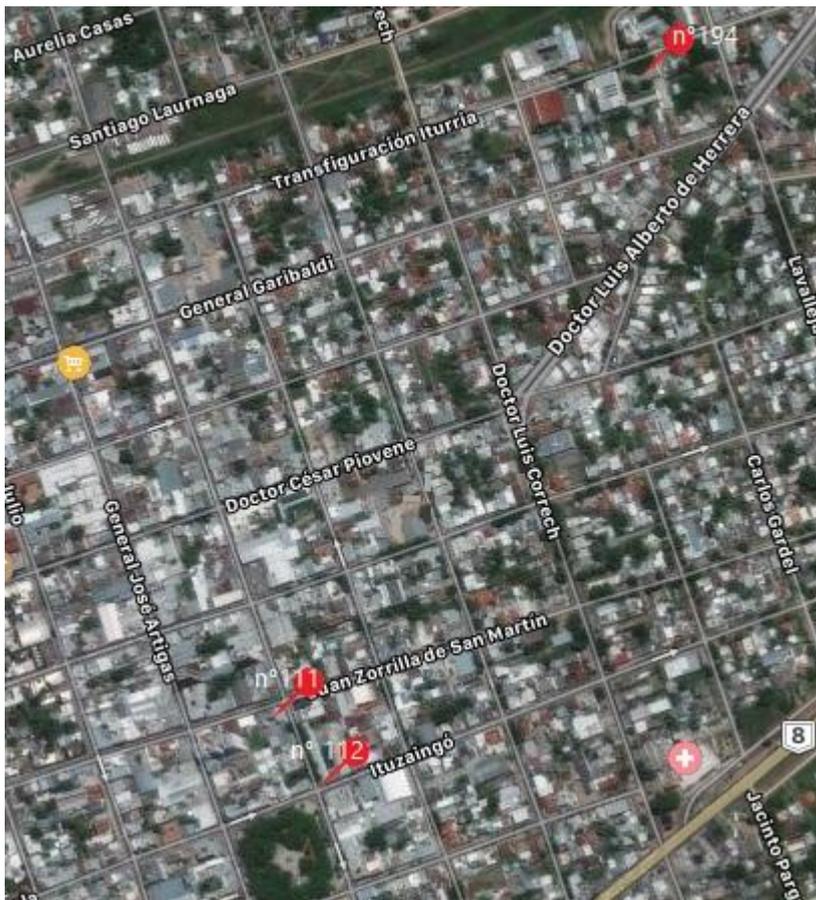
- Universidad de la Sabana (2009) El Arte y el Juego. Capítulo “El arte y el juego” de De VALDENEBRO, X.
<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fdigitalnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2041592.pdf&psig=AOvVaw0WPqc2iwHUhLbj9u645VFf&ust=1620855316529000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhqFwoTCPDp89zKwvACFQAAAAAdAAAAABAY>
- ENESCO, I. (2008) “EL CONCEPTO DE INFANCIA A LO LARGO DE LA HISTORIA”
https://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- El concepto de poder en Michel Foucault
<https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>

12. ANEXOS

-Ubicación de la ciudad de Pando y de Empalme Olmos.



-Parte de mapa de la ciudad de Pando, en donde muestra la ubicación de las escuelas n° 194, 111 y 112.



ENTREVISTAS

Formato de la entrevista:

- 1) ¿En qué año naciste?
- 2) ¿A qué escuela ibas?
- 3) ¿En qué año entraste a la escuela? ¿ISEF o ACJ?
- 4) ¿Género?
- 5) ¿Sexo?
- 6) ¿Qué recuerdo tenes del recreo?
- 7) ¿Qué hacían allí?.
- 8) ¿Te acordas a qué jugaban los demás?
- 9) ¿Cómo recordás el patio de tu escuela?
- 10) ¿Recordas la presencia de maestrxs/docentes?
- 11) Aparte de tu ubicación ¿te acordas como se repartían esos espacios?
- 12) ¿A qué jugaban los niños?
- 13) ¿A qué jugaban las niñas?
- 14) ¿Jugaban juntxs?
- 15) ¿Alguna vez sentiste que algún espacio del patio no te correspondía?
- 16) ¿Sentías que algún espacio te pertenecía?
- 17) ¿Había algún juego al que no podías jugar?
- 18) ¿Recordás alguna regla que había que respetar entre ustedes?
- 19) ¿Todos los espacios eran utilizados?
- 20) ¿El recreo era siempre en el patio de la escuela?
- 21) ¿Tienes alguna foto en el patio?
- 22) ¿Usabas juguetes? ¿Qué juguetes usabas en el recreo?
- 23) En tu experiencia como licenciadx de EF, ¿cómo ves tu recreo y el recreo de ahora?
- 24) ¿Aprendiste algo del rol de ser mujer/ser varón?

Entrevistadx 1 (14/7/2021)

- 1) 1993
- 2) N° 111
- 3) 2000
- 4) ISEF
- 5) Femenino
- 6) Femenino

- 7) Patio chico, no me acuerdo tanto de juegos específicos, sino más bien andar en la vuelta . Jugábamos a las escondidas, manchas, cuerda, rayuela, palo jabonoso. Los juegos eran mixtos.
- 8) Jugábamos todxs a lo mismo, andábamos mezcladxs.
- 9) El patio era chico, salíamos todxs a la misma vez a la hora del recreo. Era todo de hormigón, no había pasto y el espacio era cerrado. Me acuerdo de andar por los pasillos.
- 10) No me acuerdo.
- 11) No me acuerdo mucho.
- 12) No me acuerdo de algo puntual.
- 13) Jugaban a la rayuela y a saltar la cuerda.
- 14) Si, dentro y fuera de la escuela (se formaban grupos que jugaban en contraturno del horario escolar.
- 15) Usábamos todos los espacios. No había espacios sin utilizar. Incluso usábamos los espacios que “no se podían”.
- 16) Todos los espacios.
- 17) Jugaba a todo.
- 18) No
- 19) Si.
- 20) Si, si llovía en el salón.
- 21) No.
- 22) No llevábamos muchos juguetes. El elástico
- 23) Lo veo igual, “depende del grupo”. Hoy en día veo que se integran o que conviven más también por fuera de la escuela (actividades extracurriculares, ahora por ejemplo: van a baile, hacen deportes juntos, etc. Eso antes no se daba tanto).
- 24) Me acuerdo cuando estaba en nivel inicial un niño me “acosaba” y yo por eso no salía al recreo o para no salir me escondía para que el niño no me viera y no me molestara. Me acuerdo que la maestra en ese caso cumplía un rol pasivo y no actuaba en dicha situación.

Entrevistadx 2 (14/7/2021)

- 1) 1991
- 2) Escuela n°111
- 3) 1996
- 4) ACJ
- 5) Masculino

- 6) Masculino
- 7) Espacio recreativo, momento de escape, “fuera de prisión”, momento de liberación, de merendar, jugar y charlar.
- 8) Comprar la merienda. Usar el poco tiempo que le quedaba para jugar y charlar. Juegos de ronda, de la oca, juegos de correr, atrapada, mini escondida, trompo y bolita (juego de varón). No recuerda a las niñas jugando a la bolita. En primero y segundo recuerda más juegos de correr, la atrapada. ¿Con quién? General varones (de la clase) con nenas también, porque lo divertido de la Oca era jugarlo con chicas. ¿Dónde? Patio “precario”. Grupos por clase.
- 9) Jugábamos a saltar la cuerda principalmente las niñas y más grandes. Al trompo, a las bolitas, arrimadita, tazos (estos últimos: juegos de varones).
- 10) Muy limitado, nos encontrábamos muy apretadxs. No tenía espacio recreativo, todo lo que jugabas lo tenías que inventar. En el espacio me acuerdo de un cantero y un monumento de Artigas.
- 11) Nos hacíamos cargo de la cantina. Era un momento nuestro también, las recuerdo tomando café, liberadas. No estaban pendientes de lo que pasaba en el patio. Podía ir algún “buchón” a contar algún problema.
- 12) No habían espacios definidos, era muy chico el patio. Estábamos todos entreverados.
- 13) Bolita, trompo, tazos, arrimadita. Cambio de figuritas (entre lxs de la misma edad, no con lxs grandes porque te las comían). Saltaban la cuerda pero en forma “chicote” que era lo que daba más miedo de la cuerda.
- 14) Jugaban con elástico que era como másailable, el varón que lo jugaba era tremendo “brisco”) saltar la cuerda.
- 15) Escondidas, atrapadas, juego de la oca (sino era mixto no tenía gracia). Juegos de pie.
- 16) No, todos los lugares nos correspondían.
- 17) Por costumbre el grupo estaba siempre en un sector. Nadie decía que nos quedáramos ahí pero siempre estábamos en el mismo lugar del patio.
- 18) Si eras chico, con los grandes no te metías a jugar.
- 19) Esto dependía de la edad. Cuando éramos grandes (5to, 6to) que era la edad de las “novias” no podías hablar con ella o con el. (ejemplo: por qué le hablaste a “x”)
- 20) Si, era todo muy apretado.
- 21) Sí, si llovía era en el salón.
- 22)

- 23) Si, trompo y bolitas. ¿Qué juguetes usabas en el recreo? Lo que no se podía era llevar pelotas.
- 24) Había cosas que eran más de nena o más de varón, como el elástico (circulaban diálogos como “eh, tas jugando con las nenas”, “no llores como una nena”). No se podían generar problemas con nenas, no se les podía pegar ni insultarlas. “A la nena no se le pega”. Esto lo recuerdo de decir de las maestras. Entre varones se podían solucionar las cosas como un “hombre”, recuerda dos formas: charlar o pelear. Eso se potenciaba en el liceo (lo de solucionar los problemas peleando). Identificaba juegos de nena y de varón. Si identificaba que el juego era de nena no iba. Hacerse varón era saltar “chicote”. Además habían otrxs actores; con el “abusivo” malo de la clase (o te hacías el amigo o te pegaba).
- 25) Hoy son más controlados espacialmente y hay más división de grupos. Las maestras están más presentes en el patio. También identifica que hay otras y más opciones didáctica para jugar. En relación a las relaciones entre niños y niñas jugando no veo muchas diferencias. Juegan juntxs, a las atrapadas, cosas imaginarias, casi siempre todo mixto. Otras observaciones: había casos de marginación pero no por género. Más discriminación por clase social, que por género. Actualmente el elástico sigue. En momentos libres en EF en el patio, 80 % varones fútbol, las niñas prefieren estar sentadas o no quieren jugar.

Entrevistadx 3 (16/7/2021)

- 1) 1987
- 2) N°194
- 3) 1993
- 4) ACJ
- 5) Masculino
- 6) Masculino
- 7) Bolita mancha. Espacios delimitados por niveles. Los más chicos tenían un espacio, los más grandes en otro, no podían pasarse los grandes a la parte de los chicxs. Bolita, manchado, básquetbol, partido de fútbol cuando lxs dejaban. 1 o 2° se llevaban sus juguetes. Jardinera, arenero Jugaba más bien con varones, a veces con niñas también. Manchas mixto, fútbol y bolita solo varones. Jugaba con niñas ya cuando era mas grandes, juego boludo, ej: botella (te tocaba un varón te querías matar). Juegos de preguntas y respuestas, (verdad o consecuencia). Al fútbol no le gustaban que se metieran las niñas, porque si se metían tenían que jugar despacio, no era tan competitivo, no

podías jugar fuerte, bruto. Igual gustaba a veces jugar mixto, si era con muchas niñas si, pero si era 1 o 2 que querían jugar era un embole. Manchado mixto también. Oka, mixto.

8)

9) Jugaban todxs a lo mismo. Atrapada mancha.

10) Teníamos bastante espacio, adelante tierra (chiquitos) atrás hormigón para lxs grandes. Árboles (no lo trepaban, pero jugaban alrededor), había un tobogán, pero se rompió y al año lo sacaron. Arenero para lxs de jardinería. Aro de básquet (duró un año y se rompió) arco de fútbol pintado en la pared, y podían jugar al fútbol con pelota de papel armada x ellxs, no podían llevarse una de ellxs.

11) No muy presentes, iban venían y se volvían a su grupito

12)

13) Metro y caño mata (fuerte), se escondían para jugar a eso porque se peleaban, se pegaban, el fin del juego era pegarle a alguien que pierda en el juego. Tazos, fútbol, básquet. No era tan fácil que entraran las niñas, si era más de 4 podían entrar si era menos de 4 no. Más movimiento

14) Las niñas hablaban más y no te dejaban entrar. Más estáticas. Si la invitaban a jugar a la mancha no querían . Metepata. Mascota virtual, juegos electrónicos, se armaban un puzzle, ludo, ajedrez, juegos de mesa, libros.

15) Juegos de ronda

16) Si obvio, en primero no podía ir para atrás, y en 5°y6° no podían ir para adelante, las maestras lxs corrían. Cuando las niñas jugaban a los juegos de ellas no podían ir para ahí, porque ellas no las dejaban entrar. Habían días que jugaban juntxs naturalmente, o se dividían x género, todo se daba naturalmente.

17) SI obvio, dependía de los niveles, 4° más sobre la izquierda, 5° en el centro, y 6° en el fondo derecho. Igual podían moverse en su patio, sin irse al patio de lxs más chicos. Había que tener cuidado porque los que tenían más mala conducta te robaban la bolita, o te las pateaban.

18) El metepata se lo pedían las niñas. Determinados juegos ya se lo agarraban ellas. Se lo pedías a la niña o a la maestra y ambas no dejaban. Porque era como más para ellas.

19) No podían ocupar los espacios de los grandes, no podías meterte, no te dejaban, te decían que te tenías que ir con tu clase. Respetar los lugares, centro izq y der. No correr mucho (las maestras no te dejaban).

20) Todo se usaba. Los pasillos que comunicaban la parte de adelante y de atrás no se usaban . no te dejaban lxs maestrxs. Donde las maestras tomaban el té no se usaba tampoco.

21) Si llovía se quedaban adentro a hacer algún juego. Juegos de mesa, te podías poner con quien quisieras, se ponía con amigos.

22)

23) Más de chico, llevaban muñecos, los de McDonalds, figuras de acción, Batman, power ranger . Mucho intercambio de figuritas (de varones) Juguetes de niñas: ositos de peluche. Había álbumes de figuritas de niñas. A veces ambos sexos intercambiaban

Espacios de varones y niñas: Las niñas con menos movimiento entonces ocupaban menos espacio, pero ese espacio era super protegido tanto por las maestras como por ellas mismas. Los varones ocupaban más porque tenían más movimiento. No todos los días, porque había días que ellas querían correr más y jugaban juntxs. O ocupaban más espacio, pero generalmente se dividían por género en los espacios.

24) Varones siguen jugando con varones. Las niñas siguen jugando con las niñas pero con más movimiento. El espacio es más homogéneo, pero los vínculos se ve que los varones juegan con varones y niñas con niñas. En 6° ya se juntan más varones y niñas.

25) Los varones jugaban con un contacto corporal más cercano, te podías pegar. A las nenas no les podías pegar. Las niñas no jugaban a juegos violentos, había que mancharlas más suave. Había figuritas que no podías tener o cambiar (femeninas) porque eran de nena, te miraban raro si lo hacías. Diario íntimo no podía tener un varón, o determinados juguetes no podías tener (como el power renger rosado no lo podías tener, tenías que tener el negro, o el azul). Las niñas a las bolitas no las integraban para jugar. Los juegos de movimiento no le pintaban tanto a las niñas, no le ponían ganas a los juegos de movimiento. Con las niñas había que ser más delicado, había juegos divididos por género, tener más cuidado con las niñas. Ser niña era como ser más débil, porque no corrían tanto, no tenían tanta fuerza, no se pegaban, eran más de hablar, conversar entre ellas. Los varones más fuertes, más ágiles.

Entrevistadx 4 (21/7/2021)

- 1) 1991
- 2) N°112
- 3) 1996
- 4) ACJ
- 5) Femenino
- 6) Femenino

- 7) Momento que me fascinaba, distensión, social, jugar con amigos, intercambio con vínculos, momento recreativo. Me encantaba, tenía muchos amigos.
- 8) Jugábamos, saltar la cuerda, elástico, bolitas, jueguitos de intercambio figurita y tazos, más de grande se juntaban para hablar de chicos, en 5° y 6° tenían un grupo lindo mixto, más trabajos en equipos. Cuaderno de la amistad, ya más grande en grupitos ¿Con quién? grupo de amigas formado, y nos juntábamos con varones. Siempre con amigas y de anexo con varones. De chica más separadxs y más grande se juntaban más.
- 9) Mancha, corridas, los varones jugaban a autitos. La pelota no se jugaba porque no se dejaba. Atrapada escondida. Jugaban juntxs.
- 10) Gigante, re lindo con un árbol, colorido, prolijo, limpio. Había una pared pintada que le gustaba. Patio dividido, nivel inicial de un lado, segundo ciclo del otro. Alegre. No podías pasar para el lado que no te correspondía las maestras te sacaban. Arenero. Había subibaja en la parte inicial. Rayuela (más nenas, pero algún varón jugaba).
- 11) Estaban con el café afuera, estaban en la puerta de los salones sentadxs en los bancos, se podía entrar al salón, a veces ella entraba y salía del salón. (qué hacían, dónde estaban)
- 12) Grupos con los más afines que te llevas, charlando y jugando. Siempre había un sector recludo, las más tranquilitas y lxs más tranquilitxs en el recreo, salían y se quedaban sentaditas.
- 13) Trompo, bolitas, atrapada. Ellas no acaparaban el patio, se iban para un sector.
- 14) Mete pata, elástico, el cuaderno de la amistad, coreografías, cantaban
- 15) Si jugabamos, en EF se daba el nexu. Habían algunxs que no se juntaban, por popularidad se excluían. Tenía hermanos varones, de chica siempre jugando con varones, primos.
- 16) De más chica, te daba vergüenza irte al sector de los grandes.
- 17) Salías frente al salón, después transitaban por el patio.
- 18) No
- 19) No recuerda.
- 20) Si todos. Hasta los corredores, todo.
- 21) Siempre. Si llovía en el pasillo, o en el salón.
- 22)
- 23) No recuerdo llevar, cuerdas o elásticos, los de McDonalds, los demás llevaban, pelotas no. Nadie jugaba con pelota. Si las pelotas de las maquinitas, los resortes de colores. Trompos y yoyo . Sapito jugaban juntxs.

- 24) En los más chiquitxs juegan todos con todos, si hay grupo pero juegan juntxs, nenas y varones. Jugando a todo, llevaban juguetes para jugar en el patio. Ya más de grandes se ve más la división pero juegan juntxs. 6° Están más adolescentes, depende el lugar. Deportes, escondidas, manchas, se colgaban con lo que le enseñabas en EF y jugaban después. Muchas niñas jugando al fútbol. Las nenas están más guerreras, van con todo, juegan al fútbol, se trepan, pasan que algunxs se recluyen pero a los varones también les pasa. Hay algunos que se recluyen por tecnología, niñxs jugando en la compu, los de 6° se quedaban en el salón jugando la compu (mas que nada en contexto crítico que no tiene internet en su casa). El año pasado vi mucho jugando juntxs. Si a la escuela van todos del mismo lado, o son primos, o juegan en el barrio, juegan todos juntos. Diferencias en la unidad o no de la escuela, de la unión de las maestras. Si son amigos del barrio o si son todos niños de barrios diferentes. Ahora está todo más integrado comparado con antes. Ya no hay divisiones de nenas y varones en EF, entonces eso se ve en el recreo y en su relación después. Las nenas siempre van más adelantadas.
- 25) Algunos juegos si a los varones no le salían era porque era varón (elástico o saltar cuerda) lo mismo con los juegos de varones, si jugabas mal a la bolita era porque eras nena, te tenían más compasión si eras nenas, y humillación total si una nena le ganaba a un varón. Las nenas se portaban bien y los varones eran los que se portaban mal, la nena respetuosa obediente, compañera, el varón “es más rebelde” se pelea más, era muy difícil ver niñas peleándose, los varones era más normal verlos pelear. Responsabilidad (rol de madre) cuidar, estar a disposición, sos como una segunda maestra. Más responsable y cuidar, las niñas eran las que ayudaban a la maestra cuando venían los preescolares. La maestra diciendo “ustedes son señoritas”, como te vas a portar así (te humillaban delante de todo el mundo) “así no se comporta una niña”, tener la ropa más prolija porque eras una niña. 5° Y 6° el cuerpo, las lolas, ya se empezaba a sexualizar, la forma hasta de vestirse, “Ésta abajo de la túnica tiene un short cortito”, eran más adelantadas. El varón más entre que no le gustaban las nenas, quería jugar y ver eso. “Nadie gusta de ella, ya me empezaba el tema de nenas que daban beso”. Más de grande división por gustar de otrx.

Entrevistadx 5 (19/7/2021)

- 1) 1994
- 2) N°114
- 3) 1998

- 4) ISEF
- 5) Femenio. Mujer
- 6) Femenino
- 7) No recuerdo mucho de 1° 2° y 3°. Cuando estaba en nivel 4, falleció mi madre. Asoció que es por eso que no recuerdo los primeros años de escuela. Me acuerdo de no querer participar de los grandes tumultos. Estaban los grupos “las divinas”. Siempre encontrabas a quien te apañe y a quien apañar.
Me acuerdo de haber tenido muy buenas maestras y que en esos años me cuidaban mucho.
Yo no era de participar de los grandes juegos, ni de los chusmerios de “me gusta fulano y esas cosas”. Me acuerdo de verme tranquila, conversando con alguien. Yo no me sentía cómoda dentro de esos grupos.
Me acuerdo de ver esos recreos como un lugar feliz, me acuerdo de pasarla bien.
- 8) Me acuerdo de un sector muy marcado donde estaba la cancha de fútbol que tenía un arco. Todos los varones estaban en la cancha, no veías ningún varón fuera de la cancha. Había subibajas, aro de monos, jaulas, ahí era donde más jugaba. Jugábamos también a las manchas y a las atrapadas, juegos del patio.
- 9) Había un poste de voley. Y un árbol que funcionaba como casita, si no te la garroneaba los grandes podías ir a jugar ahí.
- 10) El patio era grande, los que dividía la cancha del resto del patio era una hilera de eucalipto, no era todo tierra, había mucho pasto, muchos árboles, un escenario re grande, atrás había un espacio de huerta, que no los dejaban ir mucho porque no los veían. Donde estaban las bicicletas también había árboles, un muro grande que recorría a la escuela de punta a punta, que era re funcional, lo usábamos para liberarse en la escondida, liberarse de la mancha, para trepar y escalar. (Durante el recreo)
- 11) Si, me las acuerdo juntas en su recreo. Ante alguna emergencia estaban ahí, no como parte del recreo, sino que estaban ahí.
- 12) En la cancha la presencia de los varones, después pequeños grupos de niñas distribuidas en distintas partes. Había un escalón muy grande que sale de los salones que era un espacio de charla (te quedaban los pies colgando te daba el sol) principalmente niñas. Recuerdo a algún niño principalmente deambulando solo por los espacios, a uno puntual le hacían bullying, me acuerdo que era desplazado de los lugares. A veces por cuestiones cognitivas, otras veces por cuestiones económicas muy evidentes, estos deambulaban de

un lado al otro. Los que querían hacer algo de callado se ubicaban donde estaban las bicicletas, entonces te podías agachar y esconderte rápido. Era muy común esconderse.

Los grupos de niñas, las que querían jugar, eran las edades más chicas. Yo era muy “dada” porque tenía hermanos varones, y yo no me sentía ni de las niñas ni de los varones, me adaptaba bien a los grupos, hasta el día de hoy. Estábamos los que no participaban de las charlas del chusmerio, o los que no los elegían para el fútbol o quedábamos afuera. Con ellos compartimos los espacios con grupos de otras edades.

- 13) Fútbol, bolitas era mas de los varones, yo me sentía por fuera (no una discriminación específica pero pasaba) las figuirtas y eso también eran más de varones, ellos tenían más. Tapadita también de varones, ellas, las niñas miraban.
- 14) Marín pescador, las que lideraban eran las referentes, rayuelas. Algún juego de ronda (alguna no quería dar la mano a otra niña, por diferentes razones). Era bien ilustrativo, todo lo que era más dinámico, con mayor riesgo de ensuciarse, mayor gasto energético siempre refería a los varones. Las actividades más cuidadas eran de las chicas.
- 15) Lo visualizo más separados, pero juntxs. En las atrapadas por ejemplo, era más democrática, ahí entraban los más rápidos, los más lentos, el más feo, la más linda, la que se cansó de la ronda o el que se cansó del fútbol, hasta el desplazado se sumaba.
- 16) No, no iba a la cancha porque no jugaba al fútbol. A veces iba cuando no había fútbol, pero no quería jugar al fútbol entonces no iba, no por imposición, ni porque me charan. El resto del patio era más heterogéneo. El árbol era muy cuidado por el que llegara primero, era muy disputado.
- 17) No, era muy grande, había muchos espacios.
- 18) Explícitamente no, siempre era como una norma silenciosa, se sobreentendía que si querías jugar al fútbol tene en cuenta que te van a partir al medio. No quería quedar mal parada con los varones. Por ejemplo si jugabas a la atrapada había que bancarsela.
- 19) Lo del árbol. Si la cancha se estaba usando lo mismo. Se entendía que si los varones estaban jugando al fútbol había que dejarlos, Si querían la cancha los varones le decían ”pero mirá todo el espacio que tenes para jugar”. A veces había alguna/o que se revelaba, y era todo un acto de rebeldía, era hermoso porque se veía que cierta continuidad se estaba rompiendo. Pero era esporádico, SIEMPRE se daba la norma.
- 20) Si, cada rincón. Los noviecitos estaban en los rincones. Los ni fu ni fa, en los juegos y en el escenario. Adentro no te podías meter.
- 21) Sí, menos cuando llovía, adentro, se hacía un recuerdo lindo. Los que tomaban la posta tenían que negociar con los menos populares, o en un nivel intermedio de la jerarquía. Si

no negocias quedabas mal, tenías a la maestra enfrente. Esos espacios eran más homogéneos, las maestras estaban observando ese momento.

- 22) Si (no jugando, sino en el espacio, en el patio).
- 23) Lo que salía de moda, metepata niñas, pelota niños, muñecas niñas.
- 24) Depende de la escuela, por la continuidad de hábitos (pasajes más fugaces). Ejemplo escuela de barro blancos (N° 130) contexto permite que las niñas se metan en la cancha, porque carecen de otros recursos. y eso hace que se impongan. Otros ejemplos pueblos: (Migues: rural) al ser poquitos, juegan todxs a todo. Chicxs con grandes. Quedaron como alejados de los accesos urbanos, no hay tanta diferenciación, no hay tanta estigmatización. “Están en otra”. Les sobran las ganas de estar y de actuar, principalmente de varones, las niñas más que nada es por la fuerza o por que se sienten parte de. Hay continuidades en términos de género, siguen perdurando muchas cosas, connotaciones negativas (segregación) monopolio en las actividades (se visualiza más rápido los varones). Normalización de las actividades. Se sostienen las tradiciones.
- 25) No pertenecía ni quería ser parte de ese grupo, de las divinas la ropa (mucho rosado), caravanas, colitas muy bien hechas, trenzas. Niñas: era usar accesorios (ella no se identificaba como tal y sentía que estaba bien no ser ese tipo de niña). Sentía que había otras perspectivas de ser como quería ser. Y esto me permitía tener más amigos varones (experiencias previas familiares). La utilización de ropa de “niño” permitía acercar y circular por otros espacios. Niños: ser más fuertes, estar dispuestos a otro “peligros” por ejemplo cuando jugaban al fútbol. Yo permitía eso, era consciente. No me molestaba que pasara eso.

Entrevistadx 6 (22/7/2021)

- 1) 1996
- 2) N°112.
- 3) 2002
- 4) ACJ
- 5) Masculino
- 6) Masculino
- 7) Lo recuerdo como un momento de relajación, donde salíamos del aula y corríamos en el patio por todos lados. Nos despejábamos un poco.
- 8) Compartíamos momentos de merienda, de la cantina y un tiempo para jugar; ¿A qué? o ¿Cómo? a la rayuela, a la mancha (era lo que más jugábamos), ping pong. ¿Con quién?

Jugábamos entre todxs, no habían varios grupitos. Teníamos un grupo bastante homogéneo.

- 9) No me acuerdo.
- 10) Patio grande, piso de hormigón. En el medio había un árbol (no se podía jugar). No había espacios verdes. Estaba repartido por medio de la dirección en dos patios (los más grandes y los más chicos).
- 11) Si, no participaba en nada que sea del recreo en sí. Aprovechábamos ese momento para estar en la nuestra. Conversábamos entre nosotras “ahí” en los bancos, nos sentábamos ahí en la salida al costado de la clase que les correspondía.
- 12) Estábamos cerca del salón, de la entrada. Ese era nuestro sector (cuando jugábamos). Y cuando éramos más grandes íbamos a donde estaba la mesa de ping pong que estaba del otro lado (lejos del salón).
- 13) Me acuerdo que jugábamos al ping pong y a la mancha. Alguna vez armamos una pelota de papel y jugábamos al fútbol (pero no los dejaban jugar al fútbol) por eso esto sucedía poco.
- 14) Estaban ahí con la rayuela, a la cuerda, con algún aro que sacaban al patio. Nosotras nos se quedaban ahí como más tranqui. Charlabamos, estábamos más quietas en comparación a los varones.
- 15) Sí, a la mancha. Jugábamos juntos casi siempre. Era lo más “común”.
- 16) El recreo y el patio se subdividía en dos patios, cada uno tenía su espacio. La dirección repartía los espacios. Pero no era que no se podía ir para otro lado, simplemente no iban. “Te quedabas ahí” en tu patio.
- 17) No, o sea usábamos ese sector porque era el que estaba cerca de nuestro salón. Podríamos usar ese espacio a lo largo, y ese era “nuestro patio”.
- 18) Todxs jugaban a todo.
- 19) No había.
- 20) Si, todos, en todos los espacios habían niñxs, siempre había gente. (Menos la parte del árbol, que no se podía ir). Se podía hacer lo que quisieras.
- 21) Si, pero si llovía nos quedábamos en la salida del salón, en el patio pero en ese sector que estaba techado.
- 22) Capaz que sí.
- 23) Yo no llevaba. Las que llevaban más juguetes eran las niñas. Llevaban metepata (niñas) alguna cuerda para saltar (niñas en su mayoría o algún niño)

- 24) Traen más cosas (más juguetes), cartas, bolitas, cuerdas (se sigue manteniendo más en las niñas). O sea hoy hay un poco más de libertad a la hora de elegir los juegos (en el colegio por ejemplo) reparten los días los espacios del patio, principalmente las canchas para que puedan jugar deportes, les dan pelotas. Las niñas también juegan. En los grupos más chicos, se separan más, se observa que juegan más separados niñas y niños. Hay más subgrupos. En las clases más grandes están más integrados, juegan más juntos, ejemplos deportes colectivos, con pelota. Las chicas están más participativas hoy en día (deportes).
- 25) Rol de niño: cuando estaba jugando te decían: Si te caías y llorabas: “ah no seas nena”, “trata de aguantar”, estos diálogos circulaban entre ellos. Como varón veía que era más fácil participar de lo deportivo. Capaz que no era lo más común, que a cierto juego jugara una niña (ejemplos que dió hoy) o sea las niñas no tenían las mismas posibilidades que los varones.

Entrevistadx 7 (5/8/2021)

- 1) 1987
- 2) N° 111
- 3) 1993
- 4) ISEF
- 5) Femenino
- 6) Femenino
- 7) El mejor momento de la tarde, deseando que llegara el momento para salir a correr y jugar. Pasaban jugando, jugaban mucho con los de la generación de más arriba. En 5° jugaban con los de 6° y en 6° jugaban con los de 5°.
- 8) Atrapada, rayuela, gimnasia. ¿Con quién? Mixto. Estaba el grupo de amigas nenas (el fijo), y después iban variando, a veces era más mixto, a veces más entre ellas. Mucho juego de ronda.
- 9) No me doy cuenta mucho que hacían. Siempre estaban corriendo, todo el tiempo correr para todos lados, todos los niños. Mucho grupos de a 2 caminando del brazo. Los varones desataban los lazos de la túnica, y ellas salían corriendo a atraparlos, más de grandes. De chiquita no se acuerda tanto. Sobre todo correr, fútbol no había pelota
- 10) Era grande, amplio. Es chico igual ahora que lo veo de grande. Era de porlan, si te caías te reventabas, había un porche con columnas que sostenían el techo. Vacío, canteros con flores, paredes pintadas con murales, coloridos, MANDALAS.

- 11) No tenían un lugar fijo, estaban ahí y a veces se iban. A veces estaban a veces no. Se quedaban entre ellas charlando. Si te pasa algo estaban ahí
- 12)
- 13) Bolita, me metía, pero de rostro. Mas o menos la integraban, ella iba a joder, tampoco le interesaba, iba a ver.
- 14) Juegos de ronda, de manos de cantar, zapatito de charol. Rayuela (pero a veces se metían varones). Hojitas perfumadas, las intercambiaban, a ver cual tenía cuál, era divertido en ese momento.
- 15) La atrapada. Cuerda de saltar.
- 16)
- 17) No, en donde estaba la maestra me sentía segura, nos podíamos mover por ahí, pero no sentía que algún lugar era de ella. Algunos lugares más alejados eran más divertidos.
- 18) No
- 19) Había mucha diferencia de clase, gente de todos los estratos socioeconómicos. Entre ellas intentaban incluir a todos en los juegos, a veces a algunos les costaba integrarse, porque eran mucho más introvertidos. Ellas intentaban integrarlos, ella y su grupito, traían a jugarlas para integrarlas a todas, sobre todo con las niñas que se marginaban, les daba vergüenza, y ellas las integraban, “vení a jugar acá con nosotras”. No pelearse con los más chicos. En el jardín un compañero le pegó una cachetada, y la maestra le dijo que fuera y le pegara, ella le pegó una suave, y la maestra le dijo mas fuerte. Los varones no podían pegarle a una niña, ese era el discurso de la época
- 20) Sí, porque había muchos niños, todos juntos a la misma hora.
- 21) Nos quedabamos adentro si llovía. Comer merienda, pasear de banco en banco, no hacíamos nada armado.
- 22)
- 23) Bolitas, alguna muñeca capaz cuando eramos mas chiquitos. Yo era más del juego físico, siempre estaba más en movimiento.
- 24) La niña cuanto menos se mueva y menos sucia mejor, cuanto más quietita más nena es. Al varón se le permitió más siempre, si claro, es varón, está transpirado. Me acuerdo que una vez me senté en una mesa de patas abiertas y la maestra me bajó del brazo, y me dijo: “como vas a estar “montada” como que estaba sexualizando la acción. La niña esas cosas no puede hacer, ese era el aprendizaje que dejaban las maestras. Yo siempre estaba como más india, no encajaba mucho con el estereotipo de niña. A ellos se les permitía más, podían correr, podían estar sucios, podían pegarse entre ellos, los rezongaban, La

nena no podía pegarse. Varones con más movimiento. El varón está como aceptado cuando se pelea, pero mucho más aceptado que la pelea de niñas. Los varones no lloran, si los varones lloraban era una nena.

25) Uf, cosas buenas que pasan ahora: más organización en el recreo, se lo piensa más, como un momento importante, antes no se le daba tanta pelota. Se organizan de diferentes puntos de vista, los más chicos salen a tal zona a tal hora, 3° y 4° en otra zona y otra hora, se cuidan más las edades con los diferentes juegos. Eso dice que ahora se le da más importancia a ese momento, se lo piensa mas. Hoy en día el maestro tiene que estar ahí, es obligatorio, hasta el profe de EF, es obligación, estar presente. Se mezclan más, no hay tanta diferencia como en su época. Ahora en las actividades que son de más destreza física las niñas se integran y se animan más, se organizan entre ellas, se mezclan más con varones. Los juegos de manos cantados no los vió tanto. Se intenta hoy en día sacar obstáculos para que sea mejor para los niñxs. En la escuela N°112 el patio está igual. La de la plaza de deporte está más pensada en el niño, pero hasta ahí nomás, porque tiene escaleras y árboles en el medio. Para que el patio sea acorde a los niños falta un montón. Siguen existiendo diferencias en la forma de jugar, están más cerquita, pero hay diferencias, dependen mucho de la personalidad del niño. La cultura incide, la diferencia en un relevo entre niñas y niños era abismal, pero con los años se fue acortado. En 2009 arrancó a trabajar hasta el 2020. Se ve que la EF fué dando sus aportes.

Entrevistadx 8 (3/8/2021)

- 1) 1991
- 2) N° 111
- 3) 1996
- 4) ACJ
- 5) Masculino
- 6) Masculino
- 7) Jugar. Poliladron. Amigos, competencia
- 8) Bolitas, arrimadita. ¿Con quién? con todos, mucho más con los varones.
- 9) Rondas lo más chicos (pato ganzo)
- 10) Poco espacio, muchos niños. Poco cantero de flores y mucho hormigón, no había juegos, nada de arcos. Dónde están los baños, tipo “escenario”; “era la cárcel” del poliladron, había escalones, corrían entre todos los niños de la escuela. Los más chiquitos jugaban en rondas organizadas

- 11) Poliladron, bolitas, arrimadita con tarjetas de teléfono o con cualquier tarjeta, trompo. Pelotas no por el espacio. Tapadita, figuritas (eran más de varones porque eran casi todas de fútbol).
- 12) Menos movimiento que los varones, seguro. Niñas jugaban a las cuerdas, era raro ver varones jugando a la cuerda. Las nenas jugaban a juegos de manos y canciones las nenas siempre (a veces los varones, pero mucho menos).
- 13) Botella, oka. Los de ronda más mixtos.
- 14) No, podía jugar a todo lo que quería. Antes no había tantas niñas que quisieran jugar a las cosas que querían jugar los varones, como ahora.
- 15) Llevaba juguetes, los de moda, trompo, los de las figuritas, las tolas con esas jugaban a la arrimadita, (jugaban mucho entre varones, era competencia se daba mucho entre varones). Las niñas llevaban más peluches y muñecos. Los varones llevaban power rangers, dinosaurios.
- 16) Él estaba en todos lados, no había división de espacio.
- 17) Sí, se usaba todo porque era muy chico.
- 18) No.
- 19) No.
- 20) Una niña te podía pegar a vos, si te pegaba no te podías defender. Pero si un varón te pegaba, se la devolvías. Los juegos eran por edades, los grandes no iban a jugar con los chicos.
- 21) Sí, cuando llovía abajo del techo.
- 22) Si, estaban presentes de que nos nos mataran, intervenían si había algún problema.
- 23)
- 24) Más participación mixta, más integración de varones y niñas. Están en cualquier actividad, en la que antes eran solo de niñas o sólo de varones. En el fútbol se ve más jugar a las niñas. Juegos de manos y canciones mucho más participación de varones, en manchas, más mixta, antes era más varones por un lado y nenas por otro.
- 25) Los varones eran más movimiento, más actividades de movimiento y las nenas más actividades de poco movimiento o menor, o más sentadas y estáticas, paradas. Los varones corrían los 30 minutos de recreo. Ante conflictos pelear con nenas no era ético, y con varones era más normal. No se daban tanto el si sos varón no llores, a veces lloraba de calentura. Sin intención se excluía a las mujeres que querían jugar. No era normal que las niñas jugaran en juegos que eran solo de varones. Le daba lastima que jugaran las niñas a la bolita. La división se daba más social, no tan por diferencia física. Las nenas

poco movimiento y los varones actividades de más movimiento. Mucho más prolijas las niñas, los varones siempre más mugrientos, los botones rotos. Lo normal eran los varones indios. Hoy en día no se frena a la nena que quiere ser más india, y no se frena a los varones que quieren hacer algo distinto. Impuesto por los adultos. Hoy se da re poco eso, porque juegan mucho más niñas al fútbol, hay muchas niñas que juegan en cuadros, las que tienen hermanos grandes varones juegan seguro.

Entrevistadx 9 (29/7/2021)

- 1) 1995
- 2) N°112
- 3) 2001
- 4) ISEF
- 5) Femenino
- 6) Femenino
- 7) Momento distensión, diversión, estar ahí con los compañeros
- 8) Juegos. Estamos ahí corriendo, escondidas, atrapadas, más que nada 1eros años, 5° y 6° juntarse a charlar, no tanto por el lado del juego. Atrapada, escondida, usábamos alguna pelota, cuerda. ¿Con quién? Creo que en esa época no se veía mucha diferencia de género como ahora. Con varón como con nena. Podría haber grupitos , pero no se daba tanto la separación. En la prado pila de actividades no se querían agarrar de la mano, ese rechazo venía del lado del varón.
- 9) Los varones jugaban a la pelota, fútbol. No había cancha ni un espacio para cada uno. General. Recuerdo que si nos prestaban algún material, no siempre, cada tanto.
- 10) Muchos niños, grande, había lugar para todos, se complicaba los días de lluvia. Incentivan a salir siempre.
- 11) La pelota, la bolita, atrapada escondida ambos sexos. Trompo, no todo el grupo pero alguno si. El yoyo. Figuritas, macacos de las “Lays”, intercambiaban.
- 12) Atrapada escondida. Martin pescador, el elástico. Cuerda era de los dos.
- 13) Creo que jugábamos juntos, no recuerdo esa separación que se ve ahora.
- 14) No me acuerdo.
- 15) No no, más que el elástico no, una tenía y siempre lo llevaba. Pelota no llevaba nadie, los profes nos la daban, nadie llevaba Material. Y los bichos feos de las lays
- 16) Repartido, de un lado 1° 2° y 3°, y el otro el resto. 6° casi contra el portón cerca de la dirección, 6° todos juntos, 5° como en el medio, y 4° en el fondo, cerca del comedor. Y

del otro lado los chiquitos. No dejaban pasar para el otro lado. Había maestros que controlaban esto.

17) Todos los espacios estaban utilizados.

18) 5° Y 6° teníamos, en frente a la dirección, había bancos, y nos sentábamos ahí. Los años anteriores no los recuerdo.

19) No pasar por el otro lado, pauta institucional. Podíamos ir a todos lados, para ir a la cantina tenías que cruzar todo el patio, trasladar, no había un espacio bloqueado.

20) No me acuerdo. Me acuerdo que las maestras ponían el límite; 3° estaba usando la cuerda, no podía ir alguien de 4° o 5° no podían sumarse. No entre nosotros, más de parte de las maestras.

21) Si, salvo que lloviera estábamos en el techo afuera de los salones, o si no dejaban salir adentro, no tuve muchos recreos en el salón: juego de mesa. Me acuerdo de jugar a las damas, tipo ludo. Ahorcado en el pizarrón (5° y 6°)

22) 6°: estaban adentro del salón, estaban re podridas y nos dejaban salir, y no se veían mucho, clases más chicas estaban alrededor de los alumnos. 3° y 4° sentada en un banco al lado de informática, se instalaba media hora. Las maestras de 5° y 6° a chusmear

23) En un acto capaz.

24) Super distinto. Mucho más tecnología. Trabajo en un colegio: en secundaria no dejan usar el teléfono. Dejan el teléfono en la dirección, cada grupo en la suya y hablando de las redes sociales, se perdió lo que se daba, queda algún varón que a veces juega pero muy poco. En primaria 5° y 6° juegan a alguna cosa; manchado de moda. Nenas saltan la cuerda. Se están separando, juegan separados 5° y 6°. 3° y 4° juegan más juntos. Cuando crecen se separan mas, en el recreo separados, no les nace naturalmente juntarse con el sexo opuesto. Prado me pasó que era imposible que se relacionaran nenas y varones, odio de género mal. De varones a mujeres, no se porque se daba, venía de años anteriores pero lo veo en el colegio que pasa, cada uno por su lado.

25) Las generaciones vienen con menos valores y enseñanzas desde la casa, que le peguen a la maestra nomás no existía, viene en la familia, si ven violencia lo toman normal. No recuerdo nada que me haya marcado. No lo veo tan marcado, lo veo más en secundaria. No veo nada que me haya marcado.

Entrevistadx 10 (6/8/2021)

1) 1993

2) N°194

- 3) 1999
- 4) ISEF maldonado
- 5) Femenino
- 6) Femenino
- 7) Alboroto, juegos, me decían maricmacho porque jugaba con los varones al manchado, la atrapada (era limitado por las maestras), bolitas. Era sentarse a merendar con amigas, compartir con amigas, y la maestra las “meaban”, porque el mantel era un papel en el piso.
- 8) Atrapada y mancha jugaban niñas y niños. Abajo del árbol bolita (ese más de varones, pero yo también me sumaba). Chusmeaban con las amigas, y conversábamos. Jugábamos al metepata, pero las maestras nos lo prohibieron llevarlo. Se armaban pelotas de papel los varones y jugaban al fútbol. Eran juegos que si no estaban supervisados te podían poner piedras en las pelotas. Era el juego de los varones, mientras que las niñas hacían una merienda, ellos jugaban al fútbol. Se dividía mucho eso, mientras ellas hacían eso ellos hacían otra cosa
- 9)
- 10) De hormigón, todo lo que era corrida la limitaban bastante. Adelante tenía dos árboles que estaban demás, les daban sombra, adelante se podía ir poco porque era de los chicos. Tenía un rinconcito de juegos, había un murito, que era una esquina contra las rejas, tenía un tobogán, un subibaja, y unas cubiertas pintados, para los primeros años, hasta 2º- 3º se iba al fondo. Salían todos al mismo tiempo. No podían ir los grandes para el frente, por orden de las maestras. Si se portaban mal, la maestra le sacaba 10 o 15 minutos de recreo. En los costados también había espacio, había unos banquitos, donde ellas hacían la merienda, con árboles. En el fondo, era todo hormigón, y había un árbol.
- 11) Fútbol, bolitas (pero alguna niña se sumaba), el que tenía bolitas se sumaba no recuerdo si las integraban o no. No me acuerdo. La arrimadita, era más organizada de varones, pero si querían jugar las niñas jugaban, ponían macaquitos de pokemon y los derribaban.
- 12) Metepata, pero no me acuerdo si los varones se sumaban, pero sí de que algún varón capaz estaba chusmeando lo que hacían. Juegos de manos y de cantar más de niña, pero si había algún amigo se sumaba.
- 13) Trompo, en una época tenían todos, era mixto, entre ellas los pintaban. Cuerda de saltar. Tazos que salían en los alfajores.
- 14) No.

- 15) Metapata, trompo, tazos, cuerda (era de la escuela), bolitas. Seguro alguna muñeca había en el fondo.
- 16) Se movían , caminaban y daban vueltas, pasaban caminando por el frente, no se podía correr porque estaban los chicos, y pasaban y chusmeaban. La merienda era en el sector del banco, a la bolita se jugaba detrás del árbol en el fondo, tenía unas raíces grandes. No había un lugar para cada uno, depende lo que pintaba era donde ibas. Cuando hacían las meriendas y los varones iban a joder y comerse todo, nosotras, las niñas los corrían era como su momento. Cuando jugaban a la mancha y la atrapadita aparecía la brutalidad. Cuando estaban los varones en el fútbol no te daban mucha bola, cuando ya tenían los cuadros. Estaban más en la de ellos
- 17) Si, había un huequito donde había unas canillas donde nadie iba, solo a llenar botellas. Y en el otro costado de la izq no se jugaba era un espacio de pasada. Siempre había una maestra en una esquina viendo que no se pusieran en esos costado porque no los veían.
- 18) El espacio del banco de la merienda si, porque si había alguien, ellas llegaban y les decían que se corrieran. La maestra las felicitaba porque compartían la merienda, todo lo que tenían, aunque sea una galletita. Todo esto en 3 o 4.
- 19) Al frente, ibas pero sabiendo que no podías estar ahí.
- 20) No.
- 21) Si llovía era en el salón . Si había días de lluvia a veces miraban alguna película. Cada uno se movía de un banco hacia el otro, conversamos. El patio era una mierda, te caías y te lastimabas.
- 22) Estaban ahí conversando.
- 23)
- 24) La escuela en la que estuve en la práctica era muy violenta. Los varones jugaban al fútbol, ella le prestaba una pelota (4° o 5°). Y los más chiquitos tenían un rincón de juegos, ahí estaban todxs juntxs.
- 25) Los varones hacían cosas más divertidas, las niñas eran mas “me gusta aquel”, más niñas, eran más aburridas. A mi si me lo decían y no me importaba. Los niños eran más activos, más de correr, más juegos. Las niñas se movían también, pero pasaban mucho tiempo sentadas, merendamos. Entre varones se pegaban un poco más. Una vez me agarré de los pelos con una nena. Se prestaba más a una pelea de qué te dijo que me dijo. No recuerdo que algun varon le pegaba a una nena, cuando se peleaban se peleaban entre ellos. Algún rezongo de “que feo que queda que una nena ande pegando, por parte de la

maestra”. A todxs mixto le llamaban la atención por estar transpirados o desprolijos después del recreo, era parejo. Si un varón lloraba estaba todo bien

Entrevistadx 11 (10/8/2021)

- 1) 1996
- 2) N° 114
- 3) 2002
- 4) ACJ
- 5) Masculino
- 6) Masculino
- 7) Jugar al fútbol, mancha, merienda.
- 8) Grupito de varones y a veces una sola mujer, pero la discriminaban “era medio marimacho” le hacían bulling
- 9) Atrapada, conversaban separados niñas por un lado y varones. la mayoría de los varones jugaban al fútbol y las niñas jugaban entre ellas o charlaban
- 10) Grande, muy grande, una cancha de fútbol, un escenario en el patio, subibaja, trepa mono, alguna hamaca, mucho espacio para correr, sombra de árboles, a veces se ponían debajo de la sombra, todo un muro a lo largo y tejido en la cancha, estaba cercada.
- 11) Fútbol, bolita, canje de figuritas, trompo, “dar vuelta una figurita”, el metro, quemarropa y metro (si estás a un metro te puede pegar cualquiera, se armaban tremendos líos por quien estaba a un metro).
- 12) No me acuerdo bien. Juegos con manos de cantar y martin pescador.
- 13) Los juegos de subibaja lo usaban mixto lxs más chicxs
- 14) No
- 15) Llevaba bolitas y figuritas, llevaban pelota, no les daban en la escuela. Los demás no recuerdo.
- 16) Cancha y el espacio que quedaba libre contra muro, entre muro y escenario, corrían por ahí. o donde jugaban a la bolita y donde se desarrollaban los juegos. Algunxs en el espacio de los juegos instalados, las niñas en el espacio libre.
- 17) Detrás de la escuela había una parte muy angosta que no se podía ir, las maestras no te dejaban
- 18) No
- 19) No

- 20) Los cuadros ya estaban definidos, los chetos contra los planchas. Los que hacían baby jugaban juntos eran los buenos, contra los rusticos, los más desprolijos.
- 21) En el pasillo, no hacían nada.
- 22) Si, pero no en la cancha.
- 23)
- 24) Está más integrado, más aún en las clases chicas. Se da más que las niñas se involucren en los juegos de fútbol. Saltar la cuerda integrado. Discusiones por amor en los grandes varones y nenas.
- 25) Las niñas eran más cuidadosas, tenían menos movimiento que los varones motrizmente, no tenían tantas peleas físicas, los varones se pegaban más. Los varones estaban todos transpirados, y las niñas no tanto, la túnica y la moña de ellos estaba toda desarmada y las nenas estaban todas como habían salido al recreo y los varones con túnica sucia. Las niñas más débiles que los varones, los varones más arriesgados.

Entrevistadx 12 (6/8/2021)

- 1) 1991
- 2) N°112
- 3) 1997
- 4) ACJ
- 5) Masculino
- 6) Hombre
- 7) De chico correr, corretear para todos lados, inventaban mucha cosa, juegos, había mucha lucha. Muy controlados por las maestras, divididos por edades, hasta cierto límite 1°, después 2°. Estaba muy con la generación de él. Muchas modas, salían figuritas de pokemon y salían todos a cambiar figurita, del mundial de copa américa, justo agarraron el mundial 2002, álbum de figuritas, con las figuritas jugaban a la arrimadita. En los alfajores figuritas también se intercambiaban. Se inventaba mucha cosa.
- 8) Habían 2 patios, en el patio de los más chicos había tobogan subibaja, tanques para pasar por abajo, con esos juegos ya controlaban a los más chicos. En 2° había mucha cosa escrita en el suelo, por ejemplo la rayuela, círculos, números, se hacían juegos ahí y las maestras proponían y los tenían ahí controlados para que no se vayan. Había muchos inventos de ellos mismos. De más grande la bolita, la época del trompo. La cruz roja realizaba actividades durante el recreo. Mundialito. Saltar la cuerda. Con papel hacían una pelota con cinta, a veces los dejaban a veces no. Tenían que esconderse a veces de la

maestra, a veces las dejaban. Contra el portón jugaban al fútbol, ya cuando estaban en 6°. Antes de la clase a veces iban y jugaban al fútbol. Pelota no podían llevar, no los dejaban. Mucho juego de cartas, en 6° juegos de carta, se hicieron campeonatos de truco durante el recreo, ellos mismos lo organizaban. Fútbol era solo varones, las niñas ya estaban en otra, no les pintaba correr y transpirar. El truco si era mixto, saltar cuerda era mixto, y bolitas mixto. En los juegos de primer nivel de la escuela también jugaban mezclado. Más de grande se dividían mas por género porque las nenas estaban pa otra, no les pintaba transpirar y correr, todo eso.

- 9) Grupo de sordomudos jugaban con ellxs también, y otrxs niños, poliladron, atrapada, mancha. Se copiaba mucho, veían a alguien jugando y copiaban, se hacían juegos diferentes y a la larga quedaban jugando todos a lo mismo
- 10) Enorme, había un monumento, un árbol gigante en el medio del patio en el de los grandes. Había techitos afuera de los salones, con desniveles, bancos, cantina. Mucho salón de cosas extra, una parte de tierra en el patio de los chicos. Era todo muy largo, de niños era como todo lejos, se hacían carreras. Las niñas se integraban más a los juegos de varones que al revés. La niña no es competitiva salta por diversión. Cuando había competencia los varones se metían seguro.
- 11) Futbol, carreras los niños siempre se medían la velocidad. Las luchas eran de varones. Lo de los álbumes y figuritas, poliladron. La escondida (no recuerda niñas jugando).
- 12) Llevaban muñecas. bailaban, hacían coreos, cuaderno de la amistad
- 13) Bolitas, cuerda. Juegos en ronda y cantar y manos (conejo de la suerte), trompo. Rayuela
Las nenas jugaban con los muñequitos que llevaban, pero los varones no jugaban con las muñecas, ellas llevaban tacitas, metepata, sapito
- 14) Coreografías, o hacías la coreo o jugabas al fútbol. Muñecas
- 15) No lo dejaban llevar juguetes. Autos a control remoto, muñecos/AS, armas que hacían ruidos. cuerdas había en la escuela, capaz alguna llevaba pero había. Pelota no se podía. metepata, casitas, tacitas, trompos
- 16) Depende del nivel de la ubicación del salón, de chico en los jueguitos tobogán. Siempre estabas en el espacio del patio que le correspondía al nivel porque las maestras te vigilaban. 4° Y 5° en el árbol, se subían, y los rezongaban en 6° contra el portón o abajo del techito cuando jugaban a las cartas o a esos juegos más tranquilos. Algún grupo quedaba marginado. Las nenas cerradas en su grupito charlando, los varones jugando fútbol, y los otros “raros” bollando. O si no sabían jugar al truco.

- 17) Si, no se podía ir contra el muro del fondo, debajo del árbol se podía pero no trepar. En las puertas de los salones no se podía
- 18) Si, mas cuando eran más grandes, en 6° contra el portón estaba él con los que jugaban al fútbol, si alguien se metía era discusión porque estaba invadiendo la cancha. “invasión”
- 19) Cuando las chiquilinas estaban charlando en la suya no podías caer ahí, o cuando estaban concentrados en un juego tampoco te podías meter. Y cuando saltaban la cuerda lo mismo, no te podías meter. Los espacios estaban indirectamente repartidos.
- 20) No meterse en la cancha cuando jugaban futbol. Más regla del juego: no tirar el trompo cuando no era tu turno (tenían que entrar todxs al mismo tiempo). No se podía mirar quien te gustaba en el cuaderno de la amistad. En la bolita se jugaba mucho en equipo, siempre tenían que venir de a 2 no podías. Las figuritas se cambiaban entre grandes, no importaba si la tuya era mejor.
- 21) Si llovía abajo del techo, no se acuerda. Era en el salón, en 6° se armaban subgrupos en las mesas, con los amigos, y cuando ellas querían se integraban (mixtos). Discriminación por parte de las niñas con los que tenían mal olor, etc. Muy clasista.
- 22) Estaban ahí, algunas se ponían a conversar, esperaban ese momento y ahí se ponían a jugar al fútbol, ahí mandaban a uno a mirar. Cuando se ponían a hablar no daban bola a nada. Loreley te perseguía.
- 23)
- 24) No da clases actualmente como para comparar.
- 25) No podías bailar coreos porque eras una minita, o eras gay. Estaba mal que los varones se integraran a los juegos de las niñas, pero a él no le molestaba que las niñas se integraran. Si tenías novia podía ser malo o bueno dependiendo de qué niña era, si era linda eras un fenómeno. Si la fea gustaba de vos se te venía la escuela arriba, te re gastaban, estaba mal visto. Las nenas eran más discriminadoras. Ellas estaban mucho más quietas, los varones estaban todo el tiempo corriendo. Las nenas la moña perfecta y los varones sin moña o con la moña en la cabeza. Varón y varón si se pegaban, nenas y varones no. Las niñas eran más de decirle a la maestra, se ponían la mano en la boca “ayyyy”. Los varones se empezaban a pelear de una, y la que corría a decirle a la maestra era una niña, y ahí le sacaban la pelota a los varones, eran las más alcahuetes. Si te podías aguantar el llano mejor como varón. Defendían más a los varones las maestras que tenían hijos varones. Discriminaba a los del comedor. Varón mas rapido, mas fuerte. Pasa ahora también, que los varones son más repetidores.