

Apropiación del patio escolar: la titulación cambiante

Florencia Finger Chouhy¹

Recibido: 14 de febrero de 2020 / Aceptado: 19 de junio de 2020

Resumen. Este artículo recoge el proceso y los resultados de una investigación etnográfica sobre formas de relación y apropiación de espacios en el patio de recreo escolar de un colegio de Madrid en la que han participado como co-etnógrafos niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. Los datos producidos revelan dos estilos de construir, negociar y relacionarse con y en el espacio escolar. Por una parte, una zona que llamaremos “de la cancha”, en la que las modificaciones de los agentes sobre el espacio son prácticamente inexistentes pues es tácitamente determinado por la institución escolar y los sobreentendidos que genera. Por otra parte, una zona que podríamos llamar de “no cancha” en la que la acciones sobre el espacio son muy intensas, manipulando y modificando elementos, nominando lugares y prácticas, produciendo identificaciones y pertenencias móviles.

Las conclusiones de esta investigación se devolvieron a los niños y niñas en una Asamblea a finales del curso 2016-2017 donde se llevó a cabo la investigación que recogió las propuestas de cambio y mejora para el curso 2017-2018.

Palabras clave: Espacio escolar; formas de apropiación; niños co-etnógrafos.

[pt] Apropriação do pátio escolar: a nomeação mutante

Resumo. Este artigo reúne o processo e os resultados de uma investigação etnográfica sobre formas de relacionamento e apropriação de espaços no pátio de uma escola de Madrid na qual meninos e meninas de 8 a 11 anos participaram como co-etnógrafos. Os dados produzidos revelam dois estilos de construção, negociação e interação com e no espaço escolar. Por um lado, uma área que denominaremos “pista”, na qual as modificações dos agentes no espaço são praticamente inexistentes porque são determinadas implicitamente pela instituição escolar e pelos supostos que esta gera. Por outro lado, uma área que poderíamos chamar de “não pista” em que as ações no espaço são muito intensas, manipulando e modificando elementos, nomeando locais e práticas, produzindo identificações e pertencas móveis.

As conclusões desta pesquisa foram devolvidas às crianças em uma Assembleia no final do ano acadêmico de 2016-2017, ao longo do qual foi realizada a pesquisa que compilou as propostas de mudança e melhoria para o ano acadêmico de 2017-2018.

Palavras chave: Espaço escolar; apropriação; crianças como co-etnógrafos.

[en] The Appropriation of School Yard Space: the Changable Titling

Abstract. This article addresses the process and results shaped in an ethnographic research on various ways of space appropriation in a school yard in Madrid. Children from 8 to 11 years old participated as co-ethnographers. The data shows two ways of constructing, negotiating and interacting with and in the school space. On one hand an area known as *the field*, where agents were unable to produce changes or alterations, since the use of this space was tacitly understood to be institutionally determined. On the other hand a *non-field* area where agents name places and activities, alter and modify elements and generate diversity, sense of belonging and multiples and dynamic identifications.

The feed-back was presented at a student’s assembly on 2016-2017 school year to report on the research data and gather proposals in order to modify and improve the school yard for 2017-2018 school year.

Keywords: School space; ways of appropriation; children as co-ethnographers.

Sumario. 1. Introducción. Espacio y lugar. 2. ¿Cómo surge esta investigación? 3. Metodología. 4. Dos espacios en contraposición: cancha y no-cancha. 4.1. La cancha. 4.1.1. La Cancha como marca de la institución. 4.1.2. La cancha y los conflictos. 4.2. La no-cancha. 5. La perspectiva de género. 6. El relato histórico. 7. Los materiales. 8. Los minilugares.

¹ Investigadora independiente, Madrid.
E-mail: florenciagora.flo@gmail.com

9. La titulación de las prácticas y la toponimia interdependiente. 9.1. El paisaje cambiante. 10. Gráficos y resultados de las encuestas. 11. La Asamblea y los cambios producidos en el patio. 12. Conclusiones. 13. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Finger Chouhy, F. (2020): Apropriación del patio escolar: la titulación cambiante, *Sociedad e Infancias*, 4, 69-85.

1. Introducción. Espacio y lugar

Habitar un espacio implica mucho más que estar en él. La relación entre los espacios que habitamos y nuestra acción social es tanto una relación simbólica como práctica, que implica forjar identidades y pertenencias. En este proceso (a veces fallido) los espacios son apropiados a través de su uso y transformación, de las expectativas que proyectamos en ellos, del encuentro con otros o con nuestra memoria: el recuerdo de nuestra pertenencia a un espacio que ya es un lugar.

Los lugares tienen que ver con la acción cotidiana de las personas; son una metáfora tangible que habla de nosotros en el aquí y ahora, y también, gracias a su poder evocador, hablan de y son nuestra historia individual y colectiva. El “lugar” no es algo fuera de nosotros, sino que se construye y reconstruye permanentemente, incluso se abandona, al estar imbricado en los cambios que negocian y experimentan quienes actúan en él y con él (Gregory, 2003). La capacidad de cambiarlos, “ponerlos patas arriba”, “nominarlos” para darles un nombre distintivo lleva implícita la capacidad de generar vínculos y negociar parcelas simbólicas y concretas de poder. Nominar implica una apropiación que, en el caso que nos ocupa, atiende a los espacios y las prácticas que se llevan adelante y que, como veremos a lo largo de este texto, supone la construcción de identificaciones y relaciones de poder. Sin embargo, para ampliar el foco de la significación de nombrar o titular y de su aceptación como una identidad compartida cabe señalar que nominar tiene una implicación simbólica densa como campo de disputa también en otros ámbitos, por ejemplo, en la aceptación o prohibición de inscribir legalmente a los hijos con determinados nombres pertenecientes a colectivos humanos que se separan del lenguaje “oficial” y por ende del poder hegemónico. En este sentido Szulc (2012) se refiere a este tipo de conflicto en relación con la inscripción legal de los nombres de los hijos de los Mapuche, nación indígena comprendida en territorios de Chile y Argentina.

Por tanto, el reto de la escuela es acompañar la apropiación de sus espacios para que sean los lugares de sus agentes. No es un reto fácil. La escuela es especialista en bascular entre una dimensión descontextualizada de la realidad de pretensiones universalistas (los currículos, los tiempos, las parcelaciones por edad y asignaturas, los protocolos) y la acción práctica en contexto anclada al día a día y a la negociación *in situ* (la mezcla aparentemente desordenada del patio, estos niños, este profe, los vínculos entre los agentes niños y adultos en la clase y fuera de ella, la relación concreta entre sujetos sociales) (Díaz de Rada, 1996). Los repartos espaciales y la apropiación de éstos son el resultado de la dinámica negociación entre ambas dimensiones. Esta tensión hace especialmente interesante atender a la distribución espacial de las escuelas en su intento por escapar de ser –como los aeropuertos– “no lugares” (Augé, 2017). Aprender de los espacios escolares menos controlados por el adulto permite una reflexión sobre los espacios en general y sobre lo que entendemos por apropiación y participación (VV.AA., 2014; Holloway, 2014).

2. ¿Cómo surge esta investigación?

El Colegio Ágora es un centro concertado laico con una prolongada historia de educación inclusiva, lo que determina un profesorado comprometido en el cuidado del marco de convivencia. En la actualidad es una sociedad limitada en la que participan familias y personal del centro. Se ubica en un barrio de clase media del Norte de Madrid. Las características del centro no lo sitúan como un colegio de barrio, sino, más bien, como un centro elegido por su modelo educativo.

En las reuniones de Etapa de Primaria del Colegio Ágora del curso 2015-2016 se plantea que la utilización de la cancha, un espacio cementado destinado fundamentalmente a la práctica deportiva, es especialmente conflictiva. El Departamento de Orientación aporta información recogida en las tutorías en la que niños y niñas se quejan de que en este espacio se generan problemas. Como se verá más adelante este planteamiento es muy generalista. Los conflictos son entre grupos concretos de chicos que en muchos casos se interpretan generalizándolos a cursos enteros “los de 3º contra los de 4º”. Las chicas quedan fuera de estos enfrentamientos, lo que es también un dato significativo a tomar en consideración. Los maestros entienden los conflictos como inherentes a la relación entre los agentes por lo que se centran en las estrategias que implementa el colegio para su resolución, así como en los recursos que ponen en acción los niños y niñas en la experiencia cotidiana tanto en el patio en general como específicamente en la cancha; pero no se plantea la dinámica general del patio de recreo, ni el peso de los repartos espaciales que ha diseñado el centro. Finalmente la Jefa de Estudios crea una pequeña comisión de tres profesores para tratar el tema.

3. Metodología

La comisión propone llevar adelante un proyecto de investigación de corte etnográfico que, partiendo de una metodología de observación participante, entienda la cancha desde una perspectiva holística, como una parte necesariamente imbricada en el reparto espacial del Patio de Recreo y por ende en el planteamiento espacial, relacional e ideológico de la escuela. La incorporación de niños y niñas como co-etnógrafos nos pareció imprescindible desde el primer momento (Morgade y Müller, 2015).

Ya en las primeras reuniones la comisión consideró la necesidad de entender el patio como un todo. Por tanto, pareció importante conocer qué pasaba en el patio de forma más global, entender las interacciones que producían los agentes en los espacios destinados a zona de recreo a partir de módulos de observación en los que participarían niños y niñas.

También se propuso diseñar un marco más específico para que los tutores trabajaran desde las clases. A partir de los datos producidos en el primer tramo de observación se estructura la elaboración de una encuesta que se pasa a cada curso.

Las exigencias horarias tanto de los alumnos como de los profesores de la comisión fueron determinantes a la hora de organizar la participación de niños y niñas así como los tiempos de observación y reunión. La observación debía compatibilizarse con la estructura lectiva y la organización horaria tanto de los profesores de la comisión como de los niños y niñas, lo que finalmente pudo resolverse centrandó la participación de observadores infantiles a partir de 3° a 6° curso (8 a 11 años). Esto permitió tanto la presencia en el patio de un adulto de la comisión, como referente en los tiempos de observación de niños y niñas co-etnógrafos, como la asistencia a la puesta en común con la coordinadora.

Por otra parte, se recogieron las propuestas de los tutores para utilizar dinámicas habituales de la clase como las asambleas y corros para contar el proyecto a los niños y niñas en clase y recoger información a partir de las encuestas diseñadas. Los niños y niñas que participaron como co-etnógrafos se ofrecieron voluntariamente a participar.

Por tanto, el grupo de trabajo se constituye con tres profesores y la incorporación como observadores de niños y niñas desde 3° a 6° (8 a 11 años). Los maestros-tutores participan realizando una encuesta en sus clases sobre espacios, juegos y prácticas en el patio y posibles conflictos.

La presencia de niños y niñas como co-etnógrafos fue muy enriquecedora. Su perspectiva permitió entender mejor qué implicaba nominar sitios y prácticas, así como adentrarse convenientemente en el entramado de la interacción social del patio. Su participación permitió que las observaciones de unos se complementaran con las observaciones de otros.

Las observaciones de campo se realizaron en dos tramos: el primero durante el curso 2015-2016 y el segundo en 2016-2017. En el primer tramo participaron como co-etnógrafos 3 estudiantes, entre 8 y 10 años, en tiempos cortos de observación de no más de 20 minutos durante los recreos del mediodía a lo largo de 4 semanas en marzo y abril de 2016. En el segundo tramo de la investigación participaron parejas de niños y niñas desde 3° a 6° de Primaria. Se pidió a los co-etnógrafos que observaran respetuosamente, sin juzgar. También se les indicó que no eran únicamente juegos lo que interesaba, sino lo que las personas hacían solas o acompañadas. Este marco fue especialmente productivo para entender que cuando alguien “no hace nada” o simplemente pasea eso es también significativo. Sin embargo, era relevante indicar dónde se había observado, qué edades y a qué curso pertenecían los observados, si estaban solos o acompañados. La intención era favorecer que la mirada etnográfica fuera amplia, sin pretender, por imposible, un marco de relaciones omnicompreensivo. Podían hacer fotos usando la cámara del colegio y quien quisiera podía aportar su propia cámara. Los niños y niñas observadores podían participar en los juegos aunque en una primera instancia se les pedía que se mantuvieran aparte. Los co-etnógrafos podían apuntar sus observaciones por escrito; volcar la observación acercándose al adulto de la comisión para que éste tomara nota, o esperar a la puesta en común. Todos participaron en dicha puesta en común con la coordinadora después del recreo más largo, donde se comentaba lo que habían observado, los comentarios que habían recibido de sus compañeros o se explicaban las fotos o vídeos realizados. La información fue registrada por escrito en un cuaderno de campo. En el segundo tramo, atendiendo a las primeras observaciones que indicaban zonas en las que se llevaban adelante diversas prácticas, así como la nominación por los agentes de estos espacios y las prácticas realizadas en ellas se elaboró una encuesta para que los profesores trabajaran. Los tutores preguntaron a los niños de los 6 cursos de Primaria las siguientes cuestiones, que fueron recogidas por la coordinadora de la investigación:

- ¿Cómo llamas a los diferentes lugares del patio?
- ¿Qué se hace en cada una de estas partes: qué tipo de juegos u otras actividades?, por ejemplo: charlar, pasear, etc.
- ¿Hay algún lugar o actividad en que puedan darse más problemas? Si es una actividad, por favor di en qué espacio del patio se da.

La encuesta se respondió poniendo en común en las asambleas de clase las respuestas entre los niños y niñas de cada curso, los turnos de palabra fueron pautados por los tutores. Se recogió un listado de nombres así como de prácticas, sugerencias y comentarios varios sobre el patio. Interesaba saber de qué espacio se estaba tratando, si en la descripción “hablada” el patio era un continuo o se entendía parcelado en zonas. En caso de que así fuera, si esas

parcelaciones tenían nombre, qué actividades se llevaban adelante y si se consideraban más o menos conflictivas. Analizando los datos producidos se pudo entender más aspectos de la vida cotidiana del patio de recreo.

Esto permitió ordenar el segundo tramo de observación desde una doble dimensión: asignando zonas de observación en relación con las parcelaciones del espacio indicadas en las encuestas, así como observaciones sin circunscribirse a una zona de las indicadas. Las observaciones de los niños se realizaron en dos tiempos semanales de 20 a 30 minutos a lo largo de 8 semanas desde enero hasta abril del 2017. Los adultos llevamos adelante observaciones semanales prolongadas, abarcando la totalidad del recreo de 30 minutos a media mañana y el recreo de mediodía de 1 hora y media en los que se recogió material gráfico en forma de fotos y vídeos.

Asimismo, la profesora de Educación Física realizó durante el curso 2015-2016 observaciones en el patio y el coordinador de monitores registró en vídeo las prácticas del recreo a lo largo de toda la investigación.

4. Dos espacios en contraposición: cancha y no-cancha

El interés expresado por docentes, niñas y niños por lo que pasa en la cancha como zona distinguida del resto del patio y cuya aparente conflictividad es el detonante de esta investigación hace pensar en una primera consideración espacial del patio como escindido en dos: el espacio de la *cancha* y el espacio de la *no-cancha*. El primero ligado a lo institucional y estático, y el segundo asociado a la acción de los agentes en contexto y a la dinámica cuya intervención propicia. La utilización de nombres para referirse a múltiples prácticas que segmentan simbólicamente el espacio son indicativos de la *no-cancha*. La nominación única y la escasez de prácticas diferenciadas acompañan el espacio de la *cancha*.



Figura 1. Patio.

La cancha es un espacio que se ve de un golpe: un rectángulo cementado en el que no hay sombras, ni huecos, ni plantas, diseñado para la visión sin obstrucciones y para la práctica de determinados deportes. Es necesario enmarcar su utilización en una tradición de regulación por turnos que asigna tiempos de uso entre los diferentes cursos de Primaria. Asimismo, la cancha es también un sitio de clase para los alumnos de ESO que dan Educación Física, algunas de las cuales se realizan en tiempos de recreo de Primaria. Las líneas que dividen el campo de juego refuerzan la imagen de un espacio dirigido a un modelo de actividad. Por lo tanto, es una zona en la que el sello de la institución se percibe de forma más acusada que en el resto del patio, lo que implica interpretaciones veladas, sobreentendidos que los agentes manejan sobre quiénes y qué es lícito o no llevar adelante en este espacio y que, como todo sobreentendido, implica tácitamente una lectura densa sobre la relación entre sujetos sociales, la institución y el reparto espacial en el que la perspectiva de género y la valoración de determinados usos del cuerpo juegan un papel preponderante.

Por contraste la *no-cancha*, se extiende como una especie de geografía compleja que combina diferentes formas y materiales: una zona amplia en la que se encuentra el arenero, el porche que continúa en un patio embaldosado, espacios alargados con suelos más o menos blandos que bordean el edificio de Primaria así como un pequeño pasillo que separa mediante una verja el lado más estrecho de la cancha de las clases de Infantil.

4.1. La cancha

4.1.1. Cancha como marca de la institución

Frente a la variedad de nombres y prácticas del resto del patio, la cancha es la cancha y mantiene inalterable su nombre ajena a cualquier tipo de vaivenes creativos. Parece ser un espacio tan fijo y concreto como el cemento de su

suelo. No admite combinaciones en su nominación que jueguen entre *el argot oficial* y los diferentes metalenguajes que se negocian en la interacción social.

Las observaciones de campo aportan información especialmente valiosa: mientras que los espacios de *no-cancha* se abren a prácticas diversas y nuclean a la mayor parte de los agentes; la cancha está prácticamente desierta, hasta el punto que durante una observación los co-etnógrafos nos hacen notar que, aprovechando la calma del cemento desdoblado, una paloma se pasea tranquilamente mientras el resto del patio bulle de actividad.

La cancha, que supone casi la tercera parte del total de la superficie, es en ocasiones un espacio casi vacío, ya sea porque los que tienen turno de cancha deciden no usarlo o simplemente porque no están, pues se han ido de excursión. Parece algo así como un lugar especialmente significado por el diseño institucional de la Escuela y la carga simbólica que implica, proyectando su potencia por encima de la práctica cotidiana. La cancha acoge prácticas no deportivas casi siempre de forma excepcional: tenderetes en la Fiesta San Isidro, mantas en el día de Trueque². Es comprensible pues, que cuando no se utiliza para aquello que supone el imaginario colectivo de la escuela, la cancha quede desierta.

La Institución marca su autoridad ideológica indicando con su diseño del espacio escolar cómo se usan los cuerpos, qué prácticas se potencian, y por tanto qué grupos se sentirán más o menos representados (Esteban y López 1993). La potencia simbólica de los mandatos sociales tácitos se entiende mejor al comparar la cancha, especialmente asociada al fútbol con otro juego de fútbol: el futbolín. Este juego, dispuesto en el porche, acoge la participación tanto de niñas como niños. El futbolín es un mueble pesado que se arrastra desde el interior del edificio hasta el porche como si fuera una especie de paso procesional, para volver a ser guardado una vez que ha terminado la jornada escolar. Este trajín le imprime una condición de transitoriedad pues comparte el porche con otras prácticas, la comba, las cartas, charlas en los bancos.

A pesar de que notamos una mayor presencia de chicos en el futbolín en relación a las niñas a lo largo del segundo tramo de observación, es decir en el 2017, en ningún caso la diferencia de género fue tan acusada como en la cancha. Es significativa la forma de negociar la participación en el futbolín ya que no exige un agrupamiento dicotómico como la elección de equipos en el fútbol de la cancha. Quienes quieren jugar al futbolín esperan en fila su turno para sustituir al perdedor, y si bien hay quienes quieren jugar juntos, los turnos se esperan de a uno, y se incorporan de forma más libre.

En el fútbol los individuos son percibidos como si fueran representantes de todo el grupo. Los co-etnógrafos intentaron registrar acciones de agentes concretos aunque el relato de lo que pasa en la cancha bascula dificultosamente entre referencias individuales y grupos enteros³. En la reunión con la coordinadora de la investigación comentan:

I: [...] También había chicos de 3° [los nombra]. Otros días hay más peleas y hoy ha habido pocas, pues alguna que no estaban de acuerdo los de 3° con los de 4°... alguna pelea siempre hay.

A: Sobre todo se meten los que más juegan [todos chicos]...

L B: Y de 3°... [piensa un rato y nombra algunos] y luego [un niño] se mete

I: No... a veces.

(Marzo 2017)

4.1.2. La cancha y los conflictos

Sin embargo, si bien los niños y niñas de Primaria utilizan mucho menos la cancha que otros lugares del patio, las observaciones muestran que su utilización no es tan conflictiva como parece. No registramos más conflictos que en otros espacios, aunque sí con cierta carga dramática mayor, en parte porque la percepción del problema se lee como la actuación de grupos enteros y no de individuos puntuales y también porque hay una cierta teatralización reflejo del fútbol profesional, de los gestos, de la discusión, de las lesiones, de la protesta y de la injusticia (Goffman, 1994), inscritas en las interpretaciones culturales que los agentes arriesgan en el campo de la relación social de una manera a veces sutil (Bourdieu, 1985, 1997).

Es evidente que la cancha no participa en absoluto de la pluralidad y la densidad de juegos, nominaciones y variedad de población que el resto del patio. Pero aún así, es posible ver, en general a chicos, negociar el espacio para llevar adelante varios juegos deportivos: unos juegan al baloncesto mientras otros practican fútbol.

Si bien las observaciones realizadas en la cancha (que, como se ha señalado, abarca casi el 30% de la superficie del Patio) coinciden con las recogidas en etnografías clásicas sobre género como la de Thorne (Thorne, 1999; Subirats y Tomé, 2007) que reflejan las características de estos grandes espacios, fundamentalmente ligados a los chicos y al deporte, vemos habitualmente a una niña de 6° entusiasta y hábil jugadora de fútbol, a pesar de que es una sola, sin embargo los co-etnógrafos niños y niñas no señalaron esto como excepcional en absoluto.

Las acciones que podemos llamar colonizaciones de la cancha implican un cambio en el uso monolítico del espacio y su vinculación al fútbol. Algunas niñas son jugadoras aunque en su mayoría de forma esporádica, pero su presencia en el espacio es significativa, como una exploración que no llega a colonizarlo. Es el caso de una niña de 4°

² El día del Trueque es una jornada en la que los alumnos y alumnas traen objetos que quieren intercambiar. Uno de los profesores de Primaria comenta que los ocupantes de la cancha parecen manteros. También los manteros se apropian marginal y efímeramente de un espacio.

³ Todas las iniciales de este verbatim se refieren a chicos.

(9 años) que participa en un partido de fútbol en el que la mayoría son chicos mientras sostiene un libro bajo el brazo. Su presencia parece más bien un reclamo, como un testimonio aislado de que las niñas también usan la cancha. La lectura de esta situación por los niños y niñas co-etnógrafos es llamativa: todos consideraron que ella estaba jugando y no que su presencia fuera testimonial.

En este sentido es interesante analizar las implicaciones simbólicas de los encuentros sociales en los márgenes de la cancha, y que pueden enmarcarse en la práctica de *charlar o hablar* de las que se comentará más adelante. Niñas de los últimos cursos se disponen en los márgenes en una práctica de quietud opuesta a los cuerpos en movimiento de los chicos. En las encuestas, sin embargo, esta práctica es refrendada por niños y niñas mayores como esencial: *lo que más hacemos... charlar*.

Tal vez la dificultad de la cancha no está principalmente en el fútbol, sino en que su diseño, materiales y disposición refleja una visión universalista del diseño espacial y los agentes no encuentran la fórmula para usarla de otra manera.

4.2. La no-cancha

Los resultados de las encuestas indican que fuera de la cancha, el patio de recreo, con numerosas zonas de características variadas, se entiende y se narra como un conjunto de pequeñas parcelaciones relacionadas con las prácticas que se llevan adelante. Estos datos coinciden⁴ con las encuestas y observaciones de campo y dibujan un plano dinámico en el que la nominación de zonas y prácticas resulta especialmente significativa.

Niños y niñas nominan los sitios en los que hacen la vida y esos nombres combinan aquellos mantenidos a lo largo del tiempo y otros nuevos. A su vez las nominaciones manejan dos argots, uno que podría entenderse como un código común que comparten niños y adultos y otro propio de los *entendidos*, de los que reconocen esos nombres como indicadores de *sus* lugares. El patio es un espacio de titulación cambiante, no solamente porque los agentes nominan y re-nominan los lugares, sino porque muchos de estos nombres son efímeros, propios de cada clase e incluso de grupos dentro de la clase o más allá de la estructura escolar por curso. Su eficacia tiene que ver con lo que allí se hace y abarca a quiénes lo hacen en un momento dado. Los niños y niñas co-etnógrafos aclaran que en algunos listados puede haber nombres de lugares generados por pocas personas pero que son aceptados como legítimos por los demás. Así lo aclara M. (3°), una de las observadoras, en relación con algunos de los que figuran en el listado de su curso: “Estos son nombres de C., es muy gracioso”.



⁴ Ver apartado 10.



Fotos en el patio 1 y 2.

Por tanto, la capacidad de nominar un espacio y que ese nombre quede como referente común es muy importante en la interacción social en el patio. Gran parte de las trayectorias de los sujetos se definen gracias a estos sitios de encuentro que, a su vez, generan pertenencias en torno a quienes saben de qué sitio o práctica se está hablando.

Así es posible, como aclara L. una niña de 3° de Primaria, quedar en la *pirámide* a la salida del comedor y que los convocados sepan que hay que encontrarse debajo de la mesa de pimpón. David Le Breton habla de la importancia del nombre, como forma de apropiarse de un lugar que ya no es cualquiera, sino que es parte de nosotros mismos: “Comprender el mundo es atribuirle un significado, es decir un nombre. [...] Y es que el nombre es una puesta en el mundo del espacio, una invención personal de una geografía o de su apropiación a escala del cuerpo” (Le Breton, 2017, 94).

Los nombres de zonas, a veces microespacios en los que se monta un juego, se intercambian pegatinas o simplemente se charla, son más variados y abundantes en los cursos inferiores. A pesar de que los niños de 1° (6 años) utilizan también el *argot común*, los datos producidos indican que a partir de 5° (10 años) los nombres son menos variados y se recurre a los habitualmente utilizados por todos: adultos y niños y niñas.

En este magma de nombres de lugares y nombres de juegos, el baño aparece como una zona poco señalada. Es un sitio especialmente controlado por los monitores del patio en el que los niños y niñas saben que hay que actuar con cuidado y es posible que eso haya influido para que no se nombrara en primera instancia. En la amplia producción de datos de los cursos prácticamente no aparece; como si no fueran considerados lugares de juego, o más bien como si no debieran serlo. Sin embargo, pudimos observar prácticas residuales usando el acceso al pasillo de baños que tiene una puerta de celosía muy abierta para colgarse y balancearse. Correr y meterse en el baño es una práctica ligada a las persecuciones, a veces también transformadas en juegos de género, en los que unos o unas se parapetan mientras que otros u otras pretenden invadir. Aún así, cuando esto pasa suelen intervenir los cuidadores para detener estos juegos.

5. La perspectiva de género

Aprehendemos el mundo a partir de profundas convicciones ideológicas arraigadas a lo largo de nuestra historia cultural común. Los más pequeños son percibidos socialmente tanto por los propios niños como por los adultos, como menos racionales, más corpóreos, más emocionales y consecuentemente sus prácticas son interpretadas jerarquizadamente como “*infantiles o muy infantiles*”.

Hay prácticas que se indican como de *pequeños* que también están englobadas bajo el rótulo de “*cosas de niñas*”, puesto que sus principales protagonistas son niñas de un abanico de edad muchas veces amplio. Así, el ámbito de lo *pequeño* implica también lo femenino y esta asociación que se da en el hacer cotidiano del recreo, al compartir juegos de comba, o de palmas, se encuentra ligada a otras asociaciones, profundas, en las que lo *infantil* (en el sentido propio de *pequeños*) y lo femenino son percibidos socialmente como un todo homogéneo, que inevitablemente remite a lo corpóreo, irracional y cambiante.

Salir de la infancia para los chicos implicará no solamente dejar de hacer cosas de *pequeños* sino dejar de compartir algunas prácticas que son interpretadas como femeninas. La asociación entre el mundo fantástico, lo infantil

y lo femenino aparece también en el relato de los niños y niñas co-etnógrafos quienes usan el concepto de *fantasía* asociándola más a niñas que a niños:

L. B.: [...] Hay unas niñas de 3° de Primaria que son A., S., S. y C. que juegan a juegos de fantasía. Juegan en la mesa de pimpón, al lado de la mesa de pimpón. [Y en el Arenero vi a] Unos niños de 1° de... A., M., M. y R. jugaban en un rincón del arenero con unos muñequitos a juegos de guerra.

Especialmente en 5° y 6°, los nombres de las diferentes zonas del patio se acompañan de comentarios que señalan identificaciones de género, “*son cosas que hacen las chicas*”, o “*las chicas tienen muy poco espacio para jugar al potrero*”, o los usos de la cancha “*son un problema para las chicas*”. La perspectiva de género que explica en gran medida el uso de la cancha se amplía en las observaciones de campo que recogen usos y referencias al fútbol como una práctica asociada a lo masculino: “*es que están siempre con el fútbol*” y que algunos reivindican como una actividad que los une.

Las *cosas que hacen las chicas* que aparecen en las encuestas y también en las observaciones de campo implican, entre otras prácticas, usos de la palabra que escapan al discurso de pretensiones universalistas en el que se supone que lo que se dice es *la verdad*. Son otros usos de la palabra, sostenida sobre un ritmo o una melodía casi mántrica que guía y ordena los cuerpos en movimiento y cuya gestión en contexto es inocultable. Los juegos de palma y comba en los que participan también los más pequeños sean niños o niñas, se interpretan como parte de la *performance* de la infancia idealizada ligada a lo poético, lo corpóreo, lo musicalizado (Giddens, 2003).

Más allá de las interpretaciones sociales sobre estas prácticas en las que se unen la perspectiva de género y la de edad, las observaciones de campo señalan un creciente empoderamiento de las chicas, quienes especialmente en 6°, proponen ideas para modificar el uso de la cancha. La cosa no queda simplemente en sugerencias sino que las llevan a cabo: saltan al aro en la cancha o deambulan por ella mientras los chicos juegan al fútbol. La colonización no parece crear ningún problema, los chicos se nuclean en una zona de la cancha y las niñas se mantienen en otra. Algunos niños del curso también proponen un juego inventado por ellos, el *desfútbol*, en el que no se pueden usar los pies.

6. El relato histórico

Pertenecer al curso de 6° (11 años) es también una despedida que señala el límite de la etapa de Primaria. Los de 6° son como una suerte de testigos de la historia común del patio de recreo porque observan y se observan desde la distancia relativamente objetiva de quien se sitúa en los márgenes. Así, en su listado de juegos y prácticas se refieren también a los que remiten a su pasado cercano. Son prácticas vistas con una mirada nostálgica, como el testimonio de una edad de la que se alejan.

Los interesantes comentarios volcados en la encuesta hablan de todo el patio, y de la historia de esos juegos en el patio. Su análisis revela por una parte, una lectura histórica de los espacios y de las actividades, “*de pequeños [nosotros jugábamos] a que eso era una casa, o un coche... lo siguen haciendo los pequeños*”; y por otra, señala como práctica específica *hablar*. *Hablar*, también recogida entre alumnos y alumnas de 5°, es una práctica destacable ligada a diferentes espacios del patio, incluida la cancha y que señala a los *mayores* y los separa de los *pequeños*.

Ambos aspectos, tanto la mirada diacrónica del patio de recreo como la importancia de *hablar* significan a los *mayores* del colegio, y deben entenderse en el marco de los cortes de edad del patio de recreo, que ordena en el tiempo biográfico y de forma jerarquizada las diferentes destrezas en el uso del discurso y del cuerpo. Ser *mayor* como ser *pequeño* no es solamente una condición biológica sino fundamentalmente social y dinámica.

La construcción social de la intimidad, que incluye *hablar* o *charlar*, se escenifica tanto en la búsqueda de la privacidad, como en el deambular en pequeños grupos que charlan mientras pasean, prácticas que niños y niñas del patio de diferentes edades vinculan a los *mayores*.

Sin embargo no es lo mismo lo que se dice, que aquello que los observadores registran en sus datos de campo: prácticas de intimidad (charlas en pequeños grupos, parejas hablando), y búsqueda de privacidad (en rincones, poyetes, debajo de la mesa de pimpón) también se dan entre los *pequeños*. Es decir, el discurso reflexivo que hacen los agentes sobre su propia práctica está mediado por la percepción social de las edades por lo que en el relato se invisibilizan algunas y resaltan otras.

Es evidente que el proceso de desarrollo implica una creciente destreza en el dominio del habla, pero en este caso, si bien hay diferencias, lo que prima es una percepción social adultocéntrica en la que *hablar* es hacerlo de una determinada manera y es indicador de racionalidad y completud. Juegos como los de palmas y comba, y rifas para elegir turnos así como provocaciones, “*chincar*”, en los que el discurso se cimenta sobre el gesto, el ritmo, la rima y la melodía se contemplan desde los de 6° con nostalgia no exenta de cierto paternalismo.

7. Los materiales

Si bien es cierto que muchas zonas se nombran usando lo que podemos llamar el *argot común* del colegio, éste se enriquece mediante nombres, datos o explicaciones que tienen que ver con lo que allí se hace. En algunos casos las

precisiones están asociadas a las prácticas en contexto, otras a los materiales con los que está hecho ese lugar. El caso es dejar claro que el lugar está vinculado a indicadores de su apropiación.

Por ejemplo, el porche es a veces el *futbolín*, la zona llamada Huerto tiene una parte de *baldosas blanditas*, una de *hacer el pino* (aunque no se haga) otra que comparte el nombre con un juego: *Tótem*, y así. Estas aclaraciones suponen una observación muy fina del entorno, de los elementos que nos rodean y de las cualidades de los materiales de los que están hechos. Hay materiales blandos que permiten que los agentes puedan caerse y rodar; mientras que otros exigen un control específico del cuerpo, de la postura. Los niños y niñas insisten en aclarar cómo son las características de los sitios, si tienen sombra, si son mullidos, si son altos, si son estrechos. La apreciación de cada lugar es el resultado de la experiencia concreta que teje vínculos entre sujetos. La importancia de las texturas es mucha ya que condicionan en gran medida el uso del cuerpo. V. de 6 años, explica concienzudamente dónde juegan a Bomba.

En suelo blandito, donde vas a la mesa de pimpón, también donde está la mesa de parchís, pero en el suelo blandito [...] ¿conoces donde está la cuesta?...mmm... cuando termina justo... cuando termina hay un suelo negro con piedrecitas de colores... pues ahí (abril 2016).

8. Los minilugares

Zonas del patio, que en el plano parecen un continuo sin barreras físicas que lo limiten, son parceladas en la práctica como minilugares, que admiten, en muchos casos, la intersección de varias prácticas. El placer de hacer propio un lugar que parece hecho solamente para acoger cuerpos pequeños es un clásico del recreo. Rincones, poyetes, zócalos o escalones son lugares para el encuentro o para recogerse en la contemplación.

Estas tres amigas han quedado el día anterior en traer los objetos adecuados y encontrarse en la puerta del comedor para ubicarse luego en el estrecho pasillo que separa la cancha de la clase de Infantil y disfrutar del poyete de su ventana. Estas son las notas de campo:

3º ESO está en la cancha, es su clase de Educación Física. Mientras los mayores están en clase, un pequeño grupo está arremolinado entre el porche del comedor y el pasillito que separa la cancha de la clase de 5 años. Es un espacio pequeño, pero aunque hay otras zonas en las que situarse, el pequeño espacio parece acoger mejor la charla de tres niñas de 3º de Primaria (8 años), quienes finalmente se meten más adentro del pasillo con unos pequeños muñecos en las manos. Una se sube al poyete de una de las ventanas de la clase de Infantil que es un sitio muy apreciado porque admite solamente cuerpos pequeños “a medida”. Las otras dos amigas la miran y mueven los pequeños muñequitos hacia el punto de observación y también se acomodan en el pequeño alféizar. En eso, la primera que se ha subido baja y se dirige a la pata coja a la puerta del comedor.

Me acerco y le pido que me explique qué hacían. Las otras se acercan también:

M.: “Son dos animales, que yo soy éste -el zorrillo Nick- [me enseña el muñequito] y tú [señala a E.] Judie [la conejita]... son de Zoópolis y es nueva...”

Mientras explican su juego un compañero de 1º de ESO sale del comedor y se detiene para comentar: “Ah... Micrópolis”.

Todas: “No. Zoópolis”.

E.: (continúa hablando como si el compañero de 1º de ESO -que permanece muy interesado observando- no existiera) “... y otro que nos hemos inventado porque siempre no podemos jugar [a Zoópolis]: Selfie...” Jugamos a que ha habido un crimen y que ponemos multas si vemos algo...”

M.: [Yo] “Volvía a la pata coja porque hay un malo que pone bombas y le cayó en el pie.”

Coordinadora: ¿Y cómo empezó este juego? ¿Se os ocurrió ahora? ¿O antes trajisteis los muñecos?

E.: “Ayer [lunes] hablamos de la peli y empezamos a jugar”.

C.: “Y quedamos ayer que nos encontrábamos en la puerta del comedor”.

A todo esto miro y el de 1º de ESO se ha ido silenciosamente. (Marzo 2016)

9. La titulación de las prácticas y la toponimia interdependiente

Los nombres de los juegos son, junto con los nombres de lugares, formas de construir pertenencias y apropiarse de un espacio. Algo así como una marca de fábrica que titula la práctica que ha surgido. A veces son nombres efímeros que funcionan solamente una vez, otras el nombre perdura en el tiempo. Uno de los co-etnógrafos expone lo que ha observado. El caso es especialmente significativo porque él ha sido uno de los “inventores” del juego en origen y comprueba cómo la práctica ha tenido éxito y perdura en el tiempo:

I.: He visto a unos cuantos de mis amigos jugando a un juego que lo llamamos Puma Matao y nos lo inventamos ayer.

Coordinadora: ¿Cómo es?

I.: Que, ehmmm, los bancos esos... que están sobre las ruedas, los ponemos como uno encima del otro sobre la cocinita que tenemos en el arenero, uno en la arena y otro apoyado en la cocina y el otro igual y tenemos que intentar que no nos caigamos.

Coordinadora: ¿Quiénes estaban?

I.: [todos chicos] Eran G. y S. de 3° y luego estaban A., J., F. I., bueno F. no sé...
(Enero 2017)

Una misma práctica puede tener varios nombres. No es intrascendente, ya que los nombres tienen que ver con la apropiación de esa práctica y las personas no titulan igual, ni son las mismas quienes se nuclean a su alrededor. Es un nombre que distingue a propios de extraños, también a generaciones de habitantes del patio. En este comentario de los niños co-etnógrafos queda claro cómo los nombres varían porque las personas no tienen una sola forma de apropiarse de las prácticas y las prácticas no son exactamente las mismas cuando quienes las llevan adelante son otros. La niña de 6° no reconoce el nombre de un juego que ha practicado en el pasado; al denominarlo “eso” hay una intención de distanciamiento entre jerarquías de edad.

A. niña (3°): Había una niña C. de no sé qué curso. [Los compañeros de observación apuntan que es una niña de 5°]. Jugaba a la botibota, y eso gira y vas saltando.

I. C. niña (6°) comenta: Que yo sepa se llama la bola que te cuelgas en un pie y vas saltando. Yo no lo llamo de ninguna manera, lo llamo eso... [mientras señala con el dedo a una imaginaria botibota y agrega que ella jugaba a ese mismo juego en 2°, en 3° y en 4°] a veces... ahora lo tengo en la bolsa de juguetes, cuando la saco del trastero.

J. niña (5°) : de mi clase I. P. [una niña] de 5° también juega a eso.

9.1. El paisaje cambiante

Los patios escolares suelen ser espacios creados *para* los niños por los adultos (Rasmussen, 2004). Como hemos visto, la cancha, a diferencia del resto del patio, es aparentemente un espacio sin fisuras, poco maleable. La marca de la institución se hace evidente en la inercia de un uso sobreentendido que lleva huellas ideológicas densas sobre qué es la infancia, cuáles son los usos adecuados del cuerpo, y cuáles son los márgenes de apropiación de los espacios de la institución escolar.

A diferencia de la cancha, otras zonas del patio registran diversidad de prácticas y nominaciones, participan de una cierta laxitud que puede enmarcarse en lo que Goffman (1994) llama “lugares libres”. Son zonas de vigilancia atenuada, por su disposición, material y utilización escapan del “sobreentendido” evidente de la institución.

Los listados de juegos y las observaciones de campo muestran cómo determinados espacios admiten modificaciones, tienen recovecos, nuclean juegos diferentes. La posibilidad de reciclar elementos, atando cuerdas, usando cartones y cajas viejas o disponiendo bancos como si fueran toboganes permite la participación de muchos y la enriquecedora mezcla de edad y género. Rönnlund (2015) habla de espacios en los que el diseño del adulto es inexistente, pues se permite la utilización de elementos de todo tipo para jugar, es el “junk place” (el sitio de la basura). Los datos producidos en su investigación revelan que los niños del patio lo consideran un sitio agradable para estar, poco conflictivo.

Los padres y madres del colegio construyeron entre otros elementos, bancos con maderas montadas sobre ruedas de coche, una cocinita y macetones con plantas. Los niños y niñas manejan estos elementos reciclándolos permanentemente y reinterpretando su uso como toboganes, rampas, bases para tirolinas, mostradores de venta, soportes para construcciones, laberintos, etc.

La posibilidad de cambiar, mover, diseñar un espacio es parte fundamental de su apropiación. En este sentido es significativo el relevamiento de los días en que los monitores de patio permitieron usar cajas de cartón viejas en el patio:

10 de marzo 2016 (jueves) Observación de la coordinadora y co-etnógrafos

13:30.

HUERTA/Observación de la coordinadora.

En el “huerto” hay unos cuantos trozos de cartón. Más adelante me entero que Pedro les ha dejado jugar con cartón; hay mucho y han usado estos trozos para hacer diferentes cosas. Algunos de 1° están dentro de las cajas, parecen barcos, pero funcionan como casas. En una está metida I. y en otra M., fuera está L., las tres son niñas de 1° de Primaria (6 años). I. y L. están jugando a Mamás y Papás.

Coordinadora: ¿Cómo empezó este juego?

L.: Este es un cuarto (señala una de las cajas).

I.: Se lo hemos pedido [a Pedro] y si... hacemos cochecitos de cartón.

Mientras estoy hablando con estas niñas, dos niños C. y J. de 2° de Primaria se acercan y miran las cajas, pero se apoyan contra la pared y se ponen a hablar; tienen plegadas unas espadas láser. No alcanzo a escuchar qué dicen, pero parecen negociar el juego de espadas.

J. dice. “No, no...” cada tanto.

Entra en escena un alumno de 1° de ESO que recorre el espacio de la huerta sonriendo ante la ocurrencia de las cajas... Dice: “Hola”, pero los niños en sus cajas no le responden, otros corren, y otros están apoyados en el borde del macetero que bordea la verja. Estos últimos están hablando.

L.: Las habíamos visto las cajas que están arriba del contenedor.

Mientras tanto el alumno de 1° de ESO se agacha y levanta las alas de las cajas y dice como para sí, “parece una nave”, mientras sube las alas de la caja. Las niñas que están dentro no dicen nada.

El compañero de ESO se queda apoyado en la pared. Es muy alto comparado con las dos que están además medidas en las cajas.

PIMPÓN. Observación de niña co-etnógrafa.

13:45. Llega S. con su información sobre la zona de la mesa de pimpón.

Observación de S.:

“Estaban J. de 2° y S. de 2°. Hacían un calendario, cuadrados en dos libretas que había hecho Elena (2°) y se las había regalado a Jimena y a Sara”.

“En el pimpón M. y ... N. ... voy a ver quién estaba que no me acuerdo muy bien... [vuelve al rato]

DEBAJO DE LA MESA DE PIMPÓN.

Están I. una niña de de 1° y V. un niño de de 1° junto con otra niña de 1° M. (1°), jugaban con cajas... a hacerse una casa en el espacio.”

Coordinadora: ¿Dónde?

S.: Debajo de la mesa de pimpón.

Coordinadora: ¿Ahí tienen las casas? ¿Ese es el espacio?

S.: Sí. Dicen que es el espacio.

10. Resultados de las encuestas

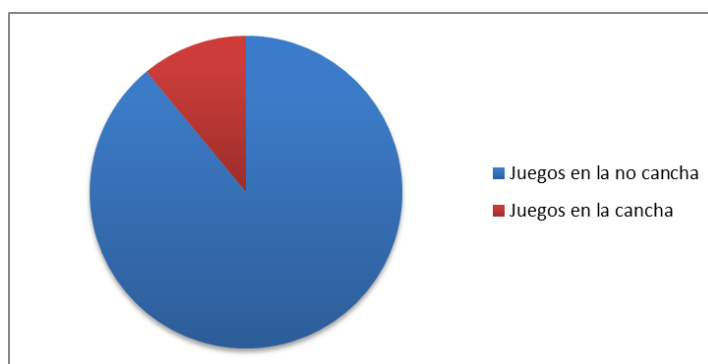
Las encuestas que pasaron los maestros en cada curso proporcionaron valiosa información. Una vez realizadas, los niños nos señalaron en el patio aquellos lugares que habían listado. Como se ha visto a lo largo del texto, algunos de éstos tienen diferentes nombres en función de los grupos y algunos grupos son más prolíficos que otros al nominar los espacios.

Se recogieron un total de 65 prácticas diferentes en el Patio entre juegos, rifas y otras actividades como, por ejemplo, *charlar*. De todas ellas solamente 7 se ubican en la cancha. En las observaciones de campo se confirman estos datos y se recogen otros 34 juegos o actividades, de los cuales solamente uno (saltar el aro) se juega en la cancha. El total entre ambos modelos de recogida de datos suman 99 actividades de las cuales solamente 8 se sitúan en la cancha.

La diversidad de nombres, a veces efímeros, que titulan las zonas y microzonas en que dividen el espacio del patio no abarca en ningún caso la cancha, espacio que mantiene su título de “cancha” en todo momento y por todos los agentes que participan en la vida del patio de recreo e incluso por el personal no docente del colegio.

Las encuestas por curso no solamente señalan espacios y prácticas sino que aportan un relato sobre el recreo, algo así como las versiones de un mismo espacio vivido desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, 1° de Primaria no nombra a la cancha como espacio que utilicen en el tiempo de recreo, mientras que en las observaciones se recoge que, aunque no tanto como otros grupos, sí lo hacen. Todos los demás grupos la incluyen pero siempre en relación con el fútbol o el baloncesto; en algunas encuestas se aclara “*actividades deportivas*”. Todos los cursos titulan algunas zonas de una manera especial, pero el curso más prolífico en nominaciones es 3°. Los alumnos y alumnas de 4° (9 años) construyen un relato orientado fundamentalmente a lo normativo; interpretan que los niños de 1° y 2° “*arrancan cosas [plantas] del huerto*” a diferencia del relato de los propios niños de 1° que definen esa práctica como “*hacer comida a las orugas*”. El relato de 5° se centra especialmente en las dimensiones de los espacios como característica predominante y en las negociaciones de poder entre los distintos agentes en contexto. El relato de 6° es el único que aporta una visión histórica, en el que zonas y prácticas actuales se comparan con sus vivencias del pasado.

Gráfico 1. Densidad de juegos por zona.



Elaboración propia.

La tabla 1 recoge el listado de las prácticas que niños y niñas vuelcan en las encuestas de clase junto con los lugares en donde se llevan adelante. **Cancha** se resalta en negrita para reconocer a simple vista la poca diversidad de prácticas en relación con la variedad de prácticas y lugares de la no-cancha. Tanto prácticas como lugares fueron comprobados en la observación de campo

Tabla 1. Encuestas. Prácticas y lugares.

Nº	Prácticas	Lugar
1	Familias con muñequitos	Pasillo o túnel
2	Pintar	Pasillo o túnel
3	Pilla-pilla	Pasillo o túnel
4	Momia	Pasillo o túnel
5	Escondite	Pasillo o túnel
6	Castillos	Arenero
7	Animales Salvajes	Arenero
8	Comiditas y pasteles	Arenero
9	Montañas	Arenero
10	Tótem	Huerto
11	Ladrones de Pacotilla	Huerto
12	Abuelita	Huerto
13	Escalar	Huerto
14	Hacer comida a las orugas	Huerto
15	Familias piratas (mesa pimpón es el barco)	Pimpón
16	Guarida del Dragón ⁽¹⁾	Puerta Bicis
17	Subir a las rejas	Porche
18	Slash	Porche
19	Fútbolín	Porche
20	Dragones (1)	Porche
21	Un alto en la cancha	Cancha
22	Rayuela	Cancha y Porche
23	Torito	Sin datos
24	Bomba	Huerto/baldosas blanditas
25	Rifa En esta Iglesia	No lo he visto en la cancha, si en los demás sitios del cole
26	Casas de Cartón	Huerto
27	Túneles	Arenero
28	Cocinitas	Arenero
29	Muñequitos	Arenero
30	Juegos de Educación Física	Cancha
31	Fútbol	Cancha
32	Baloncesto	Cancha
33	Liebre	Arenero
34	Patrioska	Arenero
35	Escribir	Arenero
36	Álbum de fotos	Bancos
37	Poner de pie la botella de agua	Bancos
38	Narnia	Pimpón (donde los bambús)
39	Bañar muñecos	La fuente
40	Películas	El árbol del huerto/Tótem
41	Pelota sentada	Porche
42	Botella Challenge (i)	Porche

43	Comba	Porche
44	Magics	Porche
45	Pasar la pelota por encima de la tubería	Porche
46	Hacer el pino contra la pared	Huerto
47	Bola eléctrica	Huerto
48	Bailes	Huerto
49	Desfútbol	Cancha
50	Charlar	Cancha (canastas de baloncesto)
51	Pimpón	Pimpón
52	Con los bancos de neumáticos	Arenero
53	Pasar la pala por encima de la tubería	Porche /Escalera de ESO
54	Leer	La puerta Roja
55	Tirarse rodando	Huerto (Rampa)
56	Juegos de papás y mamás	Huerto (Rampa)
57	Tirarse con cajas de cartón	Huerto (Rampa)
58	Carreras desde el árbol a la mesa de pimpón	Huerto
59	Estampida	Huerto (Rampa)
60	Patinete roto	Huerto (Rampa)
61	Subirse a Elías	Puerta de entrada
62	Recorridos de canicas	Arenero
63	Música con palas y cacharros	Arenero
64	Lanzar cubos	Arenero
65	Volteretas	Huerto

Elaboración propia.

Tabla 2. Observación de campo. Prácticas y lugares.

Nº	Prácticas	Lugar
1	Hacer muñecos con el lego	Porche
2	Patrulla canina	Banco cerca mesa de ajedrez
3	Zoópolis	Porche del comedor y pasillo 5 años
4	Cochecitos de cartón	Huerto
5	Jugar con las espadas láser	Huerto
6	Hacer un calendario en una libreta	Pimpón
7	Una casa en el espacio	Pimpón debajo de la mesa
8	Pintar en una libreta	Porche
9	Jugar a los Minions con cajas de cartón	Porche
10	Construcciones de Lego	Pasillo
11	Bailar	Huerto
12	Estar dos amigos sentados tomando el sol	Huerto
13	Jugar a aventuras en Egipto	Pasillo
14	Repasar las tablas	Pasillo
15	Chinchar entonando	Pasillo y Baño
16	Charlar	Pimpón
17	Observar y aprender a jugar	Fútbol
18	Negociar un conflicto	Fútbol
19	Rifa Mayoría, Minoría	Toda la no-cancha
20	Juego de pillarse encadenado	Porche, Arenero

21	Bailar	Huerto “donde se hace el pino”
22	Hacer el pino	Huerto “donde se hace el pino”
23	Dar vueltas	Huerto “donde la rayuela”
24	Modificaciones sobre el pino, la voltereta y andar con las manos	Huerto donde se hace el pino
25	Saltar el aro	Cancha
26	Taller de papiroflexia	Mesa de ajedrez
27	Hacer rodar una bola por la ranura de los bancos	Porche
28	Circuitos con los bancos con neumáticos del arenero	Arenero
29	Tirolina	Arenero
30	Puzzles	Mesa de Ajedrez
31	Cocodrilo cambiado (nombre sugerido por Esther, los niños solo han explicado el juego)	Arenero y frente al Porche
32	Casa en el espacio	Cerca de la mesa de Pimpón
33	Maquillarse	En el pasillo de Infantil
34	Puma matao	En el arenero

Elaboración propia.

A continuación, la tabla 3 recoge los nombres de los lugares observados en el patio de recreo y que han sido previamente señalados en las encuestas:

Tabla 3. Encuestas. Nombres de los lugares.

Nombres de espacios /encuesta de clase	
1	Cancha
2	Huerto, rayuela
3	Huerto donde se hace el pino
3	Huerto en la parte de baldosas blanditas
4	Rampa
5	La pirámide del tatarabuelo de Laura
6	Pimpón
7	Escaleras de la ESO
8	Pasillo de la basura
9	El infierno (pasillo de la basura)
10	Espacio donde la puerta de Chusete, escondite Coballil
11	Fútbol
12	Pasillo de la clase de 5 años
13	Túnel
14	Auditorio, poyetes de las ventanas del pasillo
15	Arenero
16	Arenero/Egipto
17	Esquina del arenero donde están las escaleras que bajan a la cancha: Embarcadero.
18	Mesa de ajedrez
19	La puerta roja, el rincón de Elías
20	Los bancos del porche
21	Esquina de bambú
22	La fuente, manantial de agua
23	Rampa que hay al salir del cole
24	El árbol del huerto
25	Tótem (Árbol del huerto)

25	La ventana del comedor cerca de las escaleras de la ESO, le llaman Cocina
26	El rincón de las plantas, cerca de la mesa de pimpón
27	Porche
28	Bancos de la mesa de ajedrez
29	Baños/ la cárcel
30	Puerta bicis
31	Pila
32	Porche del comedor
33	Comedor
34	Zona de los pinos
35	Entre las puertas de la corrala y el porche
36	La cuesta
37	Ventana de Infantil
38	Verja de Infantil
39	Bancos del arenero
40	Puerta del baño. Cárcel

Elaboración propia.

11. La Asamblea y los cambios producidos en el patio

En junio de 2017 se convocó una Asamblea de todos los cursos de Primaria en el edificio de Primaria. Sentados en el suelo los diferentes cursos, desde 1º hasta 6º, escucharon las conclusiones de la investigación y propusieron acciones para mejorar el patio. En ella se contó la información producida: la relación espacial y de prácticas entre la cancha y el resto del patio, la variedad de nombres de espacios y prácticas. Los asistentes a la Asamblea propusieron diferentes formas de reutilización de la cancha, en las que tuvieran cabida más grupos de personas, tanto de diferentes cortes de edad, como niñas y niños. También se reivindicaron mejoras en el aspecto deportivo (volver a pintar las líneas de la cancha, por ejemplo), pero la mayor parte de las propuestas se centraron en ampliar los usos de la cancha, para lograr un espacio más plural. También se hizo hincapié en el resto del patio de recreo para hacerlo más verde. Estas propuestas fueron mayoritarias.

- Plantar árboles que den sombra y que se pueda trepar.
- Sacar al jardín otros juegos que ya están hechos como, por ejemplo, el circuito de chapas. De esta manera no tendríamos solamente el fútbol.
- Tener nuevas cuerdas y más largas.
- Más palas y cubos.
- Ampliar el rocódromo con soportes para escalar un poco más altos y en otro sitio del patio.
- Cine cuando llueve.
- Biblioteca abierta cuando llueve.
- Usar la cancha para patinar.
- Poner en la cancha elementos que permitan usarla de otra manera: por ejemplo los aros.
- Pintar las líneas de la cancha.
- Porterías nuevas.
- Arreglar la cocinita.
- Agregar plantas que no sean solamente árboles para que hagan del patio un espacio más verde.

Las conclusiones de la Asamblea se plasmaron en un cartel en forma de árbol que se expuso en la Corrala, espacio central del Edificio de Primaria. Muchas de las propuestas se lograron, entre otras: un día en semana para patinar en la cancha y otro para jugar con elementos variados, aros e incluso al balón, siempre que no sea al fútbol; se plantaron más plantas, se recuperaron plantas secas, y se replantaron enredaderas en el cantero que bordea la valla de la calle, se renovó la cocinita del Arenero, se compraron más ruedas, palas, cubos y más cuerdas, poder estar en clase los días de lluvia. Los monitores del patio organizaron días de baile en la cancha. Sin embargo, no se plantó otro árbol, ni se proyecta cine cuando llueve

Lo más demandado fueron plantas, árboles, en suma, un patio más verde, más cercano un patio ajardinado. Es significativo porque en el argot oficial del Colegio el tiempo de recreo se llama tiempo de “jardín”. Un uso que posiblemente pueda remontarse a las primeras épocas del centro y cuya imagen idealizada es parte de la historia común,

vivida o relatada, y también del sentido que los maestros otorgan a la presencia de la “naturaleza” en relación con la escuela y la infancia (Bernal Martínez, 2000).

Los datos de la investigación han sido atendidos en la organización del recreo, de manera que se han respetado partes de la zona Huerto para jugar con pelotas como Bola eléctrica y Pasar la bola.

El trabajo de investigación se devolvió también a las familias a las que se les explicó el proyecto en una reunión en la que participaron dos de los niños co-etnógrafos que respondieron preguntas sobre la dinámica del patio y el desarrollo de la investigación.

Representantes del equipo de investigación fueron invitados al programa “Cero en Conducta” de M21, la radio del Ayuntamiento de Madrid, en el que participaron, junto con otros centros escolares e invitados en un programa sobre espacios escolares. El programa se emitió el día 18 de abril de 2018 de 17 a 18 hs y se puede escuchar en <https://www.m21radio.es/programas/cero-en-conducta>.

12. Conclusiones

La participación conjunta de niños, niñas y adultos en la observación de campo favorece una mirada etnográfica amplia que reconoce, incorpora, así como hace visible la capacidad de agencia de la infancia. Dicha participación, así como la escucha de sus propuestas y conclusiones en una Asamblea, implican una toma de posición con respecto a lo que se entiende por infancia: niños y niñas como sujetos sociales cualificados para la interpretación, transformación y construcción de cultura (Cook, 2015)

Las observaciones de campo y las encuestas se complementaron para lograr una visión amplia de la vida cotidiana en el patio de recreo. Los datos producidos mediante la observación conjunta en la primera fase de la investigación determinaron las preguntas pasadas a los niños y niñas en cada clase de Primaria. A su vez, las encuestas permitieron, en la segunda fase, desarrollar un reparto de los espacios de observación que atendiera al tejido de lugares y prácticas.

La nominación destaca como una forma especialmente potente de apropiación de los espacios; teje un entramado de vínculos entre sujetos sociales como identificaciones, puntos de encuentro y referencia, así como recursos para construir un relato histórico de la propia biografía. La titulación de prácticas y zonas puede entenderse como una acción plástica, dinámica, fruto de las negociaciones de los agentes en relación con las prácticas situadas, poniendo de manifiesto la condición cambiante de la interacción social que construye y reconstruye diferentes interpretaciones de la realidad.

Asimismo, la capacidad de nominar lugares y prácticas se asocia a la mayor o menor posibilidad de interacción y transformación de los espacios, que condicionan y son condicionados por los avatares de quienes hacen la vida en ellos y con ellos. A la luz de las titulaciones cambiantes de prácticas y lugares, resalta el espacio de la cancha, especialmente marcado por el diseño institucional y la carga simbólica que conlleva, como un reclamo de su condición atemporal, poco flexible, ajena a la diversidad del resto del patio.

Los lugares de juego implican una apropiación del espacio, en el sentido de poder intervenir activamente en él (AA.VV., 2014). La presencia más o menos evidente de la normativa en el reparto espacial, en la elección de los materiales, entre otros aspectos, implica también una ideología del uso del cuerpo (Foucault, 2003; Csordas, 1999) presente en lo que se plantea como necesario para el aprendizaje y sus implicaciones en cuanto a negociaciones de poder y de género. El patio de recreo hace visible el cuerpo como protagonista de la acción social, aunque determinadas prácticas son percibidas socialmente como acciones más corporales que se interpretan en relación con el género y con la apropiación de espacios.

13. Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2017 [1992]). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bernal Martínez, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de naturaleza. *Áreas, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 171-182.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Cook, D.T. (2015). A politics of becoming: When “child” is not enough. *Childhood*, 22(1), 3-5.
- Csordas, T. (1999). Embodiment and cultural Phenomenology, en G. Weiss, Honi Fern Haber (Eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of the Nature and Culture* (pp. 143-162). N.Y.: Routledge.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI.
- Esteban Mateo, L., López Martín, R. (1993). Escuela y espacio: testimonios y textos. *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII (1993-94), 75-96.
- Foucault, M. (2003). *The birth of the clinic: an archaeology of medical perception*. London: Routledge.
- García Alonso, M. (2005). Los niños salvajes. ¿Primitivos o monstruos? En P. Dávila, L.M. Naya (coordinadores), *La Infancia en la Historia: espacios y representaciones* (pp. 35-43), Tomo II. San Sebastián: Erein.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, E. (1994). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gregory, S. (2003). Black Corona. Race and the politics of place in an urban community. En S. Low, D. Lawrence-Zúñiga, D., *The anthropology of space and place. Locating culture* (pp. 284-297). Blackwell Publications.
- Holloway, S. (2014). Changing children's geographies. *Children's Geographies*, 2014, Vol. 12, No. 4, 377-392. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2014.930414>
- Le Breton, D. (2017). *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.
- Morgade, M., Müller, F. (2015). A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15(1), 107-126, jan./abr. 2015.
- VV.AA. (2014). *Playgrounds. Reinventar la plaza*. Madrid: Museo Nacional de Arte Reina Sofía y Siruela.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children- Children's places. *Childhood*, 2004, Vol. 11(2) 155-173.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place'. *Childhood*, Vol. 22(1), 85-100.
- Subirats, M, y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Szulc, A. (2012). El poder de nominar. *RUNA XXXIII* (2), 175-192, 2012, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Thorne, B. (1999). *Gender play. Girls and boys in school*. Rutgers University Press.