



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8660289>

Artigo Original

El género en el juego del recreo escolar: análisis comparativo entre Argentina y Brasil

*O gênero no brincar do recreio escolar:
análise comparativa entre Argentina e Brasil*

*Gender in the game of school playtime:
comparative analysis between Argentina and Brazil*

Ileana Wenez¹ 

Ivana Verónica Rivero² 

RESUMEN

Objetivo: Con la finalidad de problematizar la articulación entre juego y género presentamos este artículo que tiene por objetivo reconocer ideas sobre género que circulan en situaciones de juego que acontecen durante el recreo escolar. **Metodología:** Se plantea un análisis comparativo a partir de registros de observación participante de casos estudiados de Argentina y de Brasil. En ellos, niños y niñas de edades semejantes, vivencian y negocian diversos sentidos atribuidos al género en su experiencia del jugar. **Resultados:** Los registros dejan en evidencia dos ideas que aquí se recuperan: En primer lugar, que en el juego del recreo escolar circulan sentidos invisibilizados en torno al género. Por otra parte, que los niños y niñas se apropian de juegos y de espacios para jugar, de manera generificada. **Conclusión:** Concluimos que niñas y niños juegan juntos o separados, atribuyendo significados a medida que juegan de manera generificada.

Palabras Claves: Género. Juego. Recreo. Argentina. Brasil.

¹ Universidade Federal de Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Departamento Ginástica do Centro de Educação Física, Vitória – ES, Brasil.

² Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Física, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Correspondencia:

Ileana Wenez. Rua Amélia Tartuce Nasser, 605/201, Jardim da Penha, Vitoria – ES, CEP 29060-110. Email: ivrivero13@gmail.com



RESUMO

Objetivo: Com a finalidade de problematizar a articulação entre brincadeira e gênero buscamos neste artigo reconhecer como as questões de gênero circulam no momento do brincar ocorridas durante o recreio escolar. **Método:** Para este objetivo foi realizada uma análise comparativa a partir de registros de observação participante de casos estudados na Argentina e no Brasil, onde crianças de idades semelhantes vivenciam e negociam diversos sentidos atribuídos ao gênero em sua experiência do brincar. **Resultados:** Os resultados evidenciam dois argumentos que este texto recupera: 1- no brincar durante o recreio escolar, as brincadeiras dos meninos e das meninas, circulam sentidos invisibilizados em torno ao gênero. 2- os meninos e meninas se apropriam de brincadeiras e dos espaços para brincar de maneira generificada. **Conclusão:** Concluímos que meninas e meninos ora brincam juntos ora separados, atribuindo diferentes sentidos, assim como, eles/elas se apropriam das brincadeiras de maneira generificada.

Palavras-chaves: Gênero. Brincar. Recreio. Argentina. Brasil.

ABSTRACT

Objective: In order to expose the problem of the articulation between play and gender, this article that aims to recognize ideas about gender that circulate in play situations in school playtime. **Method:** A comparative analysis is proposed from participating observation records of studied cases from Argentina and Brazil. In these cases, boys and girls of similar ages, experience and negotiate various meaning attributed to the gender in their gaming experience. **Results:** The records reveal two ideas that are recovered here: First of all, in school playtime invisibilized senses circulate around gender. For another way, children take ownership of games and play spaces depending on their gender. **Conclusion:** We conclude that girls and boys play together or separately, attributing meanings as they play in a they gender way.

Keywords: Gender. Game. Playtime. Argentina. Brazil.

INFANCIA, GÉNERO Y LA EXPERIENCIA DEL JUGAR

Este ensayo se propone problematizar la manera en que juego y género se articulan. Con esa finalidad pretendemos explorar diversos casos narrativos de niños y de niñas jugando en la escuela, más especialmente en el recreo. Procuramos trazar aproximaciones teóricas y empíricas, a partir de un análisis comparativo de casos de juego durante el recreo de escuelas primarias públicas ubicadas en dos localidades, una del interior de Argentina, la otra del sur de Brasil³, contextos que a pesar de ser diferentes pueden tener elementos que los aproximen. En las experiencias de juego de niños y niñas se pueden identificar similares sentidos atribuidos al género, como apropiación de espacios, juegos y juguetes permitidos y prohibidos. Se verá también que las experiencias de juego pueden tensionar al punto de cambiar los sentidos atribuidos al género sedimentados en su propia cultura.

Problematizaremos el concepto de infancia en la contemporaneidad, entendiendo tal concepto como construcción social e histórica. En este sentido, se puede decir que las características que la infancia posee actualmente no han sido siempre las mismas. No pretendemos desarrollar un abordaje lineal del concepto, pero sí apuntar algunas evidencias que despiertan reflexiones acerca de cómo en las experiencias de juego dentro y fuera de la escuela, laten ideas acerca del género que favorecen la constitución de sujetos de un determinado modo, construyendo identidades generificadas.

A pesar de ser un período general por el cual pasan todos los niños y niñas contemporáneos, la infancia se caracteriza de modos diferentes según las sociedades y culturas en que se desarrolla; en ellas, le son atribuidos significados distintos. De acuerdo con Moysés Kuhlmann (2001, p.16), “[...] la infancia tiene un significado general y, como cualquier otra fase de la vida, ese significado se procesa en función de las transformaciones sociales”. La infancia es entendida como un proceso de construcción social e histórica donde se desarrollan varios principios o consideraciones sobre los niños y niñas. Ha sido la pluralidad contenida en relación al género la que muestra que la infancia se constituye en un área que está lejos de ser considerada homogénea, estable o natural.

En ese contexto, no homogéneo y de diferentes vivencias, nos detenemos en los diferentes sentidos que en torno al género circulan en las experiencias de juego de los niños y niñas, y cómo éstos, devenidos jugadores, aprovechan la oportunidad de elegir y negociar para resignificar esos sentidos.

Si bien la escuela, más específicamente el docente en aula, es quién asume la responsabilidad social de enseñar. Una vez en el patio, la enseñanza trasciende las paredes del aula y la intencionalidad del docente; en tiempo de recreo éste se

³ En Argentina, ciudad de Rio Cuarto (Córdoba) y en Brasil, ciudad de Porto Alegre/RS.

convierte en escenario de juego. Al ser los patios escolares lugares amplios de encuentro entre niños y niñas durante un tiempo liberado de obligaciones, el juego no tarda en aparecer. En este sentido coincidimos con Pavía en que “[...] los patios interesan desde la perspectiva del derecho al juego” (2005)⁴ que encuentra correlato con los estudios del juego desde los jugadores (RIVERO, 2016). Línea de estudio que hunde sus raíces en Huizinga (2000) y Caillois (1994), que se sostiene en un entramado teórico construido a partir de los aportes de autores como Scheines (1994), Ambrosini (2004), Pavía (2005, 2006, 2010). Esta línea de estudio viene edificando un modo de ver y entender el juego que pretende revertir la relación unilineal y sin retorno entre el juego y el jugar denunciado por Mantilla (1991), y deconstruir procesos de educación y regulación de los cuerpos (SCHARAGRODSKY, 2014; GALAK; GAMBAROTTA, 2015), entre los cuales se puede identificar la generificación (MENDEZ; SCHARAGRODSKY, 2017), a través de juguetes, tiempos, espacios, condiciones materiales y simbólicas de juego.

La enseñanza y el juego no solo se salen del aula y zafan de la intencionalidad del docente para salir al patio de recreo, sino que también atraviesan los muros de la escuela para encontrarse en plazas, parques, clubes, peloteros, hogares, programas televisivos, dibujos animados, juguetes y juegos virtuales. Fines de siglo pasado, Bertelsen (cuenta MOORE en AAVV⁵, 1996) afirmaba que el juego de los niños está íntimamente relacionado con su contexto, con las actitudes de los adultos y la sociedad hacia el juego.

Es posible observar procesos de educación dentro y fuera de la escuela y del aula. Es así como se parte de entender que en el tiempo de recreo, momento informal de la educación formal, acontecen situaciones en las que circulan diferentes sentidos y significados atribuidos al género aprehendidos del estar y compartir prácticas con otros. Las actividades desarrolladas en el espacio destinado al ocio y al recreo siempre educan, aun cuando no se identifique intervención docente. Stigger (2009, p. 76) apunta que “[...] la cultura, y con ella la educación, son aspectos que atraviesan diferentes dimensiones de la vida de las personas, incluyendo allí actividades que se insertan en el contexto del ocio. A partir de eso, argumentaremos que las actividades de ocio *siempre educan*”. En el intercambio que los niños y niñas tienen durante el tiempo liberado de obligaciones, van conformando redes de relaciones que trazan sentidos particulares a prácticas instaladas.

El género es un concepto que remite a todas las formas de construcciones sociales, culturales y lingüísticas implicadas en los procesos que operan en la diferenciación de hombres y de mujeres. En esos procesos de diferenciación, están

⁴ En 1989, Naciones Unidas declara la Convención de los derechos del niño, cuyo artículo 31 reconoce “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Argentina y Brasil no demoran su adhesión a la Convención, de modo que, en estos países hermanos el juego es un derecho de los niños y niñas, extensible a los sujetos de derecho.

⁵ International Association for the Child's Right to Play (AAVV).

incluidos sus cuerpos dotados de sexo, sexualidad y género (MEYER, 2003). Así, el género permite comprender que las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres son social y culturalmente construidas, y no biológicamente determinadas (SCOTT, 1995; LOURO, 1999; MEYER, 2003), de modo que, aprendemos a constituirnos en hombres y mujeres de una determinada sociedad.

Al historizar las prácticas corporales y las instituciones de tiempo libre que acompañaron la cotidianeidad de niñas y jóvenes en la primera mitad del siglo XX en el contexto particular de la Patagonia Argentina, Mendez y Scharagrodsky (2017) parten de entender que el proceso de generización de los cuerpos es producido por el entramado de relaciones socio-políticas, culturales y educativas, accionadas tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, por instituciones, políticas y mecanismos implementados para la educación corporal. Estos autores muestran cómo el proyecto político de transformar a los pobladores de Argentina en ciudadanos incluyó la prescripción de prácticas corporales para mujeres y para varones, binariedad entre sensibilidad y virilidad que el registro médico y la escuela reforzaron. Respecto a esto mencionan:

en nombre de la diferencia corporal asociada con una supuesta inferioridad, fragilidad o deficiencia del cuerpo femenino se prescribieron y naturalizaron menores dimensiones espaciales para la práctica de juegos y ejercicios físicos dirigidos a las niñas, así como menores tamaños y pesos de los materiales que utilizaban (MENDEZ; SCHARAGRODSKY, 2017, p. 52).

En el estudio del juego en tanto dispositivo que produce cuerpos, sujeciones y sentidos, Lesbeguiris (2014) muestra que los juegos no son neutrales, que las manifestaciones corporales de las niñas mientras juegan, habilitan (y restringen) formas generizadas de estar en el mundo. De hecho, en un estudio de las percepciones de personas adultas sobre los juegos infantiles y los juguetes, Alvarez (apud PIRÍZ CORREO; RODRIGUEZ ANTÚNEZ, 2017) muestra como éstos operan como reproductores de estereotipos de género, donde es factible leer la heterosexualidad como norma.

La sexualidad es un "dispositivo histórico" y contingente que reúne prácticas sociales en torno del cuerpo, sus usos y placeres (FOUCAULT, 2005), ella es constituida por innumerables discursos sobre el cuerpo y el sexo, por normas regulatorias, "verdades" y saberes que autorizan y legitiman determinadas prácticas y condenan otras. La heterosexualidad es entendida como natural, universal y también como normal. Las otras formas de vivir y sentir la sexualidad son entendidas como peculiares, extrañas y anormales. Pero como menciona Louro (2000, p. 10) "es curioso observar, en tanto, cómo esa inclinación, entendida como innata y natural, es objetivo de la más meticulosa, continuada e intensa vigilancia". La heterosexualidad es reproducida y legitimada en el espacio escolar (WENETZ, 2005; 2012). De aquí que sea necesario reconocer que hay muchas formas de disfrutar del encuentro con un otro.

En la escuela, tanto el género como la sexualidad circulan de determinados modos y con sentidos únicos. En este sentido, Thorne (1993) encuentra posible observar una "geografía del género". En su investigación en los patios de las escuelas estadounidenses, demostró que los niños ocupaban diez veces más espacios deportivos que las niñas. En un estudio etnográfico del juego infantil en dos escuelas primarias del norte de Londres, Debbie Epstein *et al.* (2001) observaron cómo los niños participaban en la reproducción de las identidades culturales de género hegemónicas en los patios. Verificaron cómo está organizada la geografía del patio, destacando más espacio en los campos deportivos ocupados por los niños, principalmente para el juego de fútbol⁶.

En una investigación anterior (WENETZ, 2005; 2012) que tuvo lugar en el contexto brasileiro que aquí se recupera, se pudo mapear diferentes grupos de niños trazando una geografía del género en el patio de recreo. En el patio inspeccionado, los niños ocuparon más espacios que las niñas, especialmente en espacios deportivos. También se demarcó que las niñas de primer grado ocupaban el rincón más pequeño y más escondido, justificando que "¡aquí nadie nos molesta!"

Lo curioso es que aun cuando las prácticas de juego contribuyen a reforzar la distinción entre juegos de mujeres y juegos de varones, ya sea por el espacio ocupado, los juguetes utilizados, las habilidades comprometidas, es posible encontrar situaciones que zafan de esa prescripción y ayudan a revertir la binariedad. En un estudio de los patios de jardines de infantes, Pavía muestra que "(un niño y una niña) un día fueron los más 'quietos' y otro día los más 'inquietos' del grupo" (2005, p.119).

Es así como surgen preguntas como: ¿Qué lectura de género podemos hacer de registros de situaciones de juego en niños y niñas en dos contextos diferentes?, ¿Juegan juntos varones y mujeres?, ¿Cómo se distribuyen el espacio disponible para jugar?, ¿Qué juguetes utilizan?, ¿Hay habilidades asociadas al juego de las niñas y habilidades asociadas a varones?, ¿Se perciben cambios en relación al juego de los niños y niñas en clave de género en los registros más recientes con respecto a los más antiguos?

En este escrito retomamos registros de situaciones de juego durante el recreo de escuelas públicas de dos ciudades del interior de dos países vecinos, para revisar la apropiación y resignificación del género, formas de relación entre niñas y niños que pueden estar más o menos vinculados con las formas que la cultura produce a las vivencias colectivas masculinas y femeninas.

⁶ Para profundizar acerca de las relaciones con la geografía, ver Costa (2007). Para profundizar acerca de las relaciones entre geografía, género y sexualidad, ver Ignen (2003).

MÉTODO

Es este un estudio comparativo de casos colectivos (STAKE, 1994) seleccionados intencionalmente por sus características ejemplificadoras (STRAUSS; CORBIN, 2002) en los que se analizan las ideas que circulan en torno al género en situaciones de juego durante el recreo escolar de la escuela primaria. La intención es proveer base empírica que ponga en discusión las afirmaciones sobre género en el contexto del jugar. Dice Stake (1994) que los estudios de caso no permiten generalizaciones, pero sí pueden establecer límites o modificaciones a ellas.

Así, con el objetivo de problematizar cómo juego y género se articulan en situaciones de juego de niños y niñas en distintos contextos, este escrito retoma registros de situaciones de juego de niños y niñas sin intervención adulta durante el recreo escolar de dos escuelas del interior del país (una en Argentina⁷, otra en Brasil⁸), recolectados en dos investigaciones ya realizadas que comparten decisiones metodológicas semejantes.

Ambas son investigaciones etnográficas, que implicaron la presencia física del investigador en el terreno para acceder al sentido de los hechos (MAUSS, 2002; GEERTZ, 2003), pues para estudiar situaciones de juego no solo importan las acciones que se observan (que corresponderían al estudio de las reglas del juego o estructura superficial de la forma del juego en términos de Pavía) sino el sentido que adquieren para quienes las realizan, que se corresponde con el estudio de la "manera de jugar" (CAILLOIS, 1994), del "modo de jugar" (PAVÍA, 2009), de la "acción de jugar" (RIVERO, 2009).

Aunque ambas investigaciones trabajaron con más de una estrategia de recolección de datos, aquí se comparan registros de observación participante⁹, en las que fueron observados grupos de niños y niñas en sus juegos durante el recreo escolar en distintos momentos a lo largo de un año lectivo. A fin de trabajar con registros similares, se entiende la observación participante en sentido débil o modo pasivo de intervención del investigador, es decir, mirar y escuchar, estar y hacer con los sujetos a estudiar (OSORIO en MARRADI, *et al.*, 2007).

⁷ Proyecto "Producción y evaluación de materiales para la enseñanza de saberes en "Acción en diferentes campos disciplinarios". Res.Rec Nº 1334/08. Dirección: Ana Vogliotti. Ejecutado en y financiado por: UNRC, cumplió con los requisitos solicitados por el Comité de ética de la UNRC que en aquellos días no extendía certificación.

⁸ Investigación presentada al comité de ética y aprobada por Plataforma Brasil en la UFRGS., con el número de protocolo: 2008022, aprobado en 4 de Mayo de 2009. Destacando que todos los entrevistados y/o responsables firmaron el TCLE.

⁹ Se coincide con Marradi, Archenti y Piovanni en que la disolución del consenso ortodoxo de las ciencias sociales (en la década de 1960) implicó la resignificación de una serie de prácticas de investigación, entre ellas la observación participante, para dar sustento a una alternativa de investigación sociológica centrada en el acceso interpretativo al mundo de la vida social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de los registros seleccionados de situaciones de juego de niños y niñas que tuvieron lugar en el patio de la escuela durante el recreo se pueden reconocer los siguientes resultados.

1- *En el juego de los niños y niñas durante el recreo escolar, circulan sentidos invisibilizados en torno al género que guardan relación con la conformación de grupo de juego*

Se arriba a esta afirmación a partir de registros como el que sigue:

Registro recreo en patio de escuela argentina

Dos grupos de nenas ocupan la sombra de los árboles. Se juntan, charlan, comen masitas, una saca un elástico del bolsillo. Otra se lo saca de las manos y se mete dentro de él, mientras otra hace lo mismo. El elástico quedó tensado. - "Yo con Sofía!" La toma del brazo y la acerca. Una nena mete un pie dentro del elástico y dice: "dale Mica! Nos toca". La nena que sostiene el elástico mira a su compañera y le pregunta- "¿Vamos juntas?" La otra nena que sostiene el elástico responde - "dale". Se acerca caminando otra nena y pregunta- "/Puedo jugar?" Laura contesta - "no, ya estamos".

Los niños y niñas se muestran selectivos para la conformación del grupo de juego, selección que parece más asociada a la amistad que al género. Sin embargo, en los distintos registros se pueden identificar situaciones de juego protagonizadas por grupos de nenas, grupos de varones y mixtas. Es curioso ver cómo más allá de las diferencias contextuales de los registros sobre los que se trabaja, algunas formas de juego se presentan en grupos de nenas, como el elástico, la rayuela o tejo, la payana, juegos silenciosos, de participación alternada, que exigen precisión y que se desarrollan en rincones, en la zona de mástil o lugares de paso. Otros coinciden en ser visualizados en grupos de varones, como las bolitas y el fútbol o juego de pelota, juegos bulliciosos que demandan desplazamiento y, por ende, de la disponibilidad de mayor espacio libre.

Registro recreo en patio de escuela brasilera

El sube y baja parece ser un punto de encuentro para grupos, que se sientan como si fuera un banco, usándolo para jugar sentados, o incluso con algunos compañeros parados en el medio del dispositivo, balanceándose. Fue posible observar a dos niños sentados, uno en cada extremo y uno a tres niños tratando de equilibrarse. También hay dos grupos que varían según el tiempo. Por la mañana, asisten niñas del segundo grado. En el mismo espacio, en la tarde, las niñas de una de las clases de cuarto grado juegan, siendo un subgrupo de la clase en la que niños y niñas juegan juntos en el sube y baja o realizan algún otro juego cercano. El grupo oscila entre ocho niñas y dos niños, que tienen un vínculo previo, ya que son compañeros y amigos. Por lo tanto, en el recreo es posible observar cómo continúan tomándose el tiempo para hablar o jugar. Si un miembro del

grupo, por alguna razón, cambia el lugar de juego, el resto del grupo va con él para llevar a cabo las otras actividades.

Estos registros coinciden con Thorne (1993), Epstein *et al.* (2001) y Wenetz (2005, 2012) para quienes es posible trazar una *geografía del género* en el patio escolar durante el recreo. Podemos señalar que se perciben algunas similitudes y diferencias en la ornamentación de los patios escolares en que se realizaron los registros. Más allá de las condiciones de construcción y mantenimiento de las escuelas donde se llevaron a cabo los registros, tanto la escuela de Argentina y como la de Brasil disponen de espacio liberado para cancha de fútbol y zona de mástil, estos son utilizados en los juegos infantiles durante el recreo y se logran ver juguetes cuyos dueños son los jugadores (como piedras, bolitas, elástico). Solo en los registros de la escuela brasilera se describen juegos plantados, como sube y baja, casa de madera, y la disponibilidad de material para jugar (como pelota) cuestión que hace sospechar sobre la incidencia de la ornamentación de los patios escolares en los juegos elegidos por los niños y niñas.

Registro de recreo en patio de escuela brasilera

En el patio, cerca del área verde, hay una casa de madera, abierta en un lado, que proporciona protección relativa. La casa tiene un póster del Centro de Tradiciones Gauchas (CTG)¹⁰, que parece un lugar que servirá para almacenar materiales o realizar alguna actividad específica. CTG también le permite jugar a las escondidas, contar con la pared o la mancha, como la 'casa' donde se guardarán los niños. Las dos actividades, esconder y buscar y atrapar, tienen como participantes muchos niños y niñas, entre los grados segundo y tercero. El grupo de cuarto grado también participa en la mancha, pero con menos frecuencia y solo entre los niños del mismo grado, llegando a alrededor de 15 participantes.

En ambos contextos se describen juegos en que participan niños y niñas como La mancha o La escondida. En la escuela de Argentina también juegan al Poliladron mientras que en la escuela de Brasil al "18", como se verá más adelante.

2- Los niños y niñas se apropian de juegos y de los espacios para jugar de manera generificada.

Las situaciones de juego seleccionadas muestran una apropiación del espacio diferenciada de acuerdo al género.

¹⁰ El CTG son asociaciones y/o centros culturales en los cuales las personas se reúnen para bailar y cultivar los hábitos tradicionales. Las danzas gauchas son danzas tradicionales, muy practicadas en el sur de Brasil, ellas reflejan la cultura del campo y del gaúcho (niño) y prenda (niña). En el caso de la estructura que aparece en el registro era solamente una casita simple de madera, utilizada en los actos escolares para representar el rancho en el cual los gauchos vivían. A pesar de algunas variaciones en las tradiciones hay muchas semejanzas entre los gauchos argentinos y brasileros y se piensa que estamos hablando del mismo pueblo que antiguamente circulaban por los campos.

Registro recreo en patio de escuela argentina

La directora de la escuela toca la campana. Empieza el recreo. Niños y niñas salen corriendo al patio. El patio es un terreno de tierra amplio y verde que, más allá del alambrado que demarca el territorio de la escuela, se continúa como un gran campito que permite ver las casas del barrio (donde viven algunos, devenidos jugadores).

Las corridas terminan en la galería y en la sombra de dos árboles (cerca del bebedero) para las nenas, en la cancha de fútbol y demás territorio para los varones.

Las nenas eligen para jugar durante el recreo lugares más pequeños y mejor circunscriptos. La acción acontece dentro del territorio seleccionado.

Registro recreo en patio de escuela pública brasileira

En el área de la bandera, que está al costado del edificio, antes de las escaleras, hay un área donde están los mástiles. Es un espacio de poca circulación, en general, en el que a las niñas de primer grado les gusta jugar, permanecer cerca, pintar o trepar sobre el soporte de la bandera. Este espacio es interesante: como no permite muchos desplazamientos, hay menos posibilidades de juegos, excepto el ejemplo de subir al mástil, lo que hace que circulen pocos niños allí. Destaco que son precisamente las chicas más jóvenes las que eligen el espacio más restringido en el patio.

En este registro fue observada la preferencia por jugar compañeros del mismo género, manteniendo una práctica general. Si se observa sin escuchar, por momentos pareciera que niños y niñas juegan juntos, sin embargo, al prestar atención se puede percibir que los varones juegan en lugares más grandes sin demasiada delimitación. Se puede notar cómo se da el caso de que la acción acontece dentro y fuera del territorio seleccionado, ocurriendo eventuales invasiones a otros territorios.

Registro recreo en patio de escuela pública argentina

Un grupo de nenas llega al patio caminando. Algunas comen galletitas. Se detienen en el centro del patio donde hay marcada con tiza una cruz. Florencia saca de su bolsillo una tiza, la tira sobre una baldosa que tiene escrito el número 1, salta en un pie por las distintas baldosas pintadas. Otras nenas están paradas alrededor. Una bolita pasa rodando entre las nenas. Dos nenes llegan corriendo, uno de ellos empuja a dos nenas para que no frenen el impulso de la bolita. Una de las nenas dice: "¡Eh! ¡Cuidado!", la otra dice "¡Bruto!"

Una nena sale corriendo detrás de los varones. Otro nene tira una bolita en dirección de dónde quedó la que pasó por el tejo de las nenas. Él y dos nenes más llegan corriendo para ver si la toca. Con excusa de las bolitas, los nenes van pasando por distintos sectores del patio.

Así, los registros seleccionados hacen posible mapear en el patio de las escuelas cómo los niños ocupan y realizan diferentes actividades en diferentes lugares. El espacio de juego parece guardar relación con las habilidades comprometidas en los juegos elegidos. En esta dirección, se repiten registros en

que las niñas ocupan lugar más pequeño comprometiendo la coordinación y/o el salto, mientras los varones ocupan lugares más amplios comprometiendo coordinación general con carrera. Además, la limitación de la ocupación del espacio (estar marcado el juego en el piso o que estén jugando las niñas) no implica un impedimento para pasar y circular por cualquier espacio del patio. Destacamos que, en los registros estudiados, esa circulación es solamente realizada por los varones.

Registro recreo en patio de escuela pública brasileira

También identificando qué juegos jugaban los niños, fue posible mapear que en el patio de la escuela los niños también jugaban juntos, tanto niñas como niños, con mancha y voleibol. Un juego que llaman "18" consiste en hacer pases con el balón (solo con el pie) al compañero. Quien pierde el pase va contra la pared y le da la espalda a los otros participantes (en este caso, solo niños) para patear la pelota contra ellos hasta que lo hagan bien. Quien patea y no lo consigue se agregará al grupo 'objetivo' que está en la pared. Cuando alguien lo hace bien, todos son "liberados" y el juego comienza de nuevo. Este juego incluso tiene un grupo de 18 niños y, aunque las niñas participan a veces, en la mayoría de las observaciones solo estuvieron presentes los niños.

También se observa que los juegos elegidos por los varones parecen estar acompañados de acciones que podrían ser interpretadas como violentas, donde la distinción entre estar jugando y estar peleando parece perder nitidez. Esto reivindica la necesidad de estudiar la acción de jugar en que el lenguaje adquiere un lugar central (RIVERO, 2011).

Registro recreo en patio de escuela pública brasileira

[...] están pateando la pelota contra uno de sus compañeros y contando, patean muy fuerte y, por cierto, ¡Quieren hacerlo bien! Estaba muy lejos y me llamó mucho la atención. Cuando me acerco, veo que el conteo no se reinicia si no se golpea a nadie. Cuando termina, el que pateó por última vez va a la pared y le da la espalda; y alguien lo patea, y si no lo haces bien, también vas a la pared. Entonces continúa hasta que alguien es golpeado y todos se van. Estoy impresionada de que se pateen con bastante fuerza, y ellos muestran miedo, pero permanecen allí en la emoción y la liberación de ser tocados o no. Suena el timbre y nadie se mueve, hasta que alguien lo hace bien, luego se van.

Los niños estaban probándose, en un mecanismo incorporado en el juego que, a modo de ritual, demuestra su masculinidad. Mecanismo que constituye una relación de poder ejercida y resistida simultáneamente por los jugadores.

Connell (1995) entiende que la construcción de la masculinidad es un proceso en el que se esperan ciertos comportamientos 'apropiados' para los niños. Así, "los niños son presionados para actuar y sentirse de esta manera y distanciarse del comportamiento de las mujeres, las niñas y la feminidad entendida como lo opuesto" (CONNELL, p. 190).

Más allá de la construcción de patrones generificados de comportamiento, los rasgos de la acción, la intencionalidad de los jugadores que permiten distinguir la delgada línea entre el estar jugando y el estar jugándose siguen siendo un punto de discusión interesante para profundizar en el estudio del juego como derecho.

Thorne (1993, p. 44), destaca que, en el patio:

[...] área donde los adultos ejercen un control mínimo y los niños son relativamente libres de elegir sus propias actividades y compañeros, existe una gran separación por género. Las actividades, los espacios y los equipos están fuertemente modelados por género: en resumen, el patio tiene una geografía de género fija.

Los registros seleccionados en este escrito muestran que es posible trazar una geografía de género en el patio de las escuelas observadas durante el recreo, sin embargo, muestran que la generificación de esa geografía no es fija, sino que se ve interrumpida por juegos populares y tradicionales que convocan la participación de niñas y niños como La mancha y La escondida.

Grugeon (1995) entiende que, con una simple mirada en el patio de recreo, es posible observar grupos de niñas que denotan cierta intimidad y niños que corren de un lado a otro. Esto también se pudo observar en los registros seleccionados, donde los niños ocupan y usan más los espacios, ya sea corriendo o dando grandes patadas a la pelota de una esquina a la otra del patio. Mientras tanto, las chicas parecen más íntimas ya que permanecen en grupos más pequeños y de una manera más tranquila, pasiva, sentadas o de pie, siempre hablando.

A continuación, el registro de una situación cotidiana durante el recreo escolar, experimentada por niños y niñas de la misma edad.

Estaba viendo el patio de recreo, un segundo grado. Los niños jugaban al fútbol en una de las canchas; entre varios niños, solo había una niña. Se perdió un movimiento y algunos compañeros dijeron algo no muy amigable. Ella se molestó y salió de la cancha, llegando a sentarse en un banco cerca de mí. Empecé a hablar con ella y le pregunté:

Entrevistadora: ¿Por qué dejaste el juego?

Jugadora: Como no podía jugar, no anoté.

Entrevistadora: Pero ¿Qué te dijeron?

Jugadora - Dijeron que no sabía jugar, así que me fui.

Entrevistadora: ¿Y quién te dijo eso?

Jugadora: Muchachos.

Entrevistadora: ¿Y por qué hicieron eso?

Jugadora: No lo se ...

Entrevistadora: ¿Pero no juegan contigo?

Jugadora: No. Mira, están jugando al fútbol y no dejan que nadie juegue con ellos.

Entrevistadora: ¿Solo cuatro de ellos?

Jugadora: Si.

Entrevistadora: ¿Y no puedes entrar?

Jugadora No.

Entrevistadora: ¿Pero al otro lado de la cancha?

Jugadora: Sí, no puedes.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Jugadora- No sé, solo quieren jugar al fútbol

A partir de este diálogo, se pueden hacer algunas preguntas. ¿Sucede porque ella es una niña? ¿Sería lo mismo si fuera un niño? ¿Quién autoriza esta apropiación del espacio? Aunque la niña no sabe exactamente por qué no puede jugar, aprendió una regla que no permitía la negociación. Esta regla no es explícita en ningún lado. No solo no puede jugar al fútbol, sino que no puede jugar con los niños o pisar la cancha para jugar otra cosa porque los niños se apropian y legitiman este espacio como apropiado para un juego masculino.

Como ya se observó en los trabajos de Altmann (1998) y Gonçalves (2004), a través del dominio de habilidad técnica requerida como saber para jugar al fútbol, los niños se imponen en el espacio (la cancha). Esto ocurre durante el recreo escolar, supuestamente un espacio de libertad para que todos los niños jueguen. Insistimos en que las niñas no son víctimas de ese orden ya que, dependiendo del tipo de juego, en ciertos momentos lo subvierten. En el ejemplo citado, probablemente debido al hecho de que el fútbol en Brasil y en Argentina es un juego tradicionalmente masculino, la jugadora parece haber sido excluida tanto porque es una niña como por su menor capacidad técnica. En los juegos observados, las niñas muestran dominio de una habilidad técnica pero los niños no muestran interés en jugar con ellas. Esto coincide con las observaciones hechas por Altmann (1998).

Esta situación empírica muestra cómo la producción de niños y niñas no solo es parte de un proceso de construcción comúnmente entendido como natural o biológico, sino que también está constituido por características sociales, históricas, afectivas, económicas, etc. Dicho proceso también configura el patio de la escuela como un espacio en el que las experiencias cotidianas y los significados que se les atribuyen marcan la diferencia o crean significados que marcan los cuerpos para distinguirlos. En otras palabras, define lo que uno debe o no debe hacer, de qué maneras y de qué manera y en qué lugar, caracterizando cuerpos y gestos de una manera a expensas de otra. Así la escuela delimita espacios, separa e instituye lo que cada uno puede y no puede hacer, "informa el lugar de los niños y niñas pequeños y grandes" (LOURO, 2001 p.58).

Los niños enfatizan que la niña que quiere jugar al fútbol tiene que cumplir algunas condiciones. Además de tener habilidad requerida por el juego, se exige a las niñas que tengan la capacidad de continuar el juego sin llorar. Una de las implicaciones del concepto de género, más específicamente en términos de su carácter relacional, nos permite argumentar que los mismos discursos que permiten que las niñas sean narradas y posicionadas como carentes de capacidad, fuerza o adrenalina simultáneamente permiten que los niños sean presentados y

descritos como poseedores, por naturaleza, de habilidad, fuerza o adrenalina. No se cuestiona la capacidad corporal de los niños y se espera que las niñas se acerquen lo más posible a estos requisitos que serían "parte del juego".

Al identificar la masculinidad y la feminidad, podemos observar cómo operan en polos diferentes y opuestos. Por un lado, tenemos atributos del cuerpo femenino como la fragilidad, la belleza y la delicadeza. Por otro lado, tenemos la virilidad, la fuerza y la agresividad atribuidas al cuerpo masculino. Al identificar el desenfoque de los límites de género, notamos una tensión en esta linealidad. ¿Por qué tanto en Argentina como en Brasil, es factible encontrar el fútbol en tiempo de recreo?, ¿Qué ha sido de las carreritas, del trompo, la soga, el anillito, el pizotón o la mancha cadena?

Ambos países están atravesados por el sentido común de que el fútbol es parte de una identidad nacional, que está marcada por la masculinidad. Uno escucha, repetidamente, que el fútbol es "cosa de hombres". Según Damo (2007b: 54), los niños juegan para "convertirse en niños, porque el fútbol en Brasil está marcado como un espacio privilegiado para la homosociabilidad masculina de cierto modelo de masculinidad".

En este contexto de construcción de la masculinidad, y a pesar de eso, las mujeres participaron en el fútbol, pero siempre a la sombra de los eventos. Franzini (2005, p. 321) duda si el fútbol "es algo para los hombres" e históricamente explora la práctica de las mujeres en el país; señala que fue deslegitimada como práctica femenina, e incluso prohibida, porque dañaría la salud de las mujeres, ya que presentaba ciertos "riesgos" que podrían causar problemas al organismo femenino "frágil", "afectando principalmente su capacidad reproductiva".

En la misma dirección, Mendez y Scharagrodsky (2017) muestran cómo en Argentina, el discurso médico (basado en principios eugenésicos, otros provenientes del darwinismo social y la biotipología) asociado a las políticas públicas y la razón de Estado, instalaron un proyecto de trayectorias diferenciadas, ya se tratara de hombres o de mujeres.

A través de estas inversiones históricas, se estableció una relación natural entre el fútbol y la masculinización de las mujeres. Sin embargo, el concepto de género nos permitiría cuestionar la neutralidad y la universalidad atribuidas a algunas características de niños y niñas que se utilizan para justificar las diferencias de ingresos entre ellos. Se hizo natural que las niñas fueran más frágiles y delicadas para jugar, y los niños, más dispuestos y agresivos.

Lo que se llama y reconoce como "diferencias biológicas" parece contribuir a legitimar la superioridad masculina y la inferioridad femenina en términos de rendimiento corporal. El miedo de las niñas, las actividades tranquilas o la poca fuerza siguen siendo adjetivos que explican el comportamiento de las niñas; por

otro lado, los niños serían valientes, desearían actividades agitadas y tendrían más fuerza.

En esta dirección, al pensar en los juegos infantiles y en las relaciones de poder que los atraviesan, algunos elementos (entre ellos, el género) parecen ser más valorados que otros. Aquí hay algunos ejemplos, que muestran que las posibilidades de participar (o no), no solo está definida por el dominio de la habilidad requerida por el juego.

CONSIDERACIONES FINALES

Realizamos el presente ensayo con el objetivo de evidenciar como juego y género no solamente se aproximan sino que se articulan entre sí. Con esa finalidad buscamos explorar diversos casos narrativos de niños y de niñas jugando en el recreo de dos escuelas una argentina y una brasilera. Destacamos que en las experiencias de juego de niños y niñas se pueden identificar similares sentidos atribuidos al género, como apropiación de espacios, juegos y juguetes permitidos y prohibidos. Así como también que, al jugar, las niñas y niños se van apropiando de los espacios de manera generificada.

Los juegos elegidos, los juguetes manipulados, los lugares seleccionados para jugar, van marcando silenciosamente la construcción de género binario (varones y nenas) históricamente arraigado a la cultura. Aprendemos a constituirnos en hombres y mujeres de una determinada sociedad (SCOTT, 1995, LOURO, 1999, MEYER, 2003). En este proceso, la escuela ocupa un lugar de privilegio. Por un lado, porque se constituye en lugar de encuentro regular entre niños y niñas que favorece la construcción de vínculos de amistad, oportunidad cada vez menos frecuente para los niños que viven en ciudades atiborradas de autos que corren para cumplir con las obligaciones adultas remuneradas. Por otro lado, porque la escuela, en tanto edificio y ornamentación, es siempre la misma. Esa monotonía inspira la actitud de juego (CAILLOIS, 1986), ¿qué hacer con los amigos durante el recreo? Es éste el momento en que los niños y niñas, que no tardan en asumirse jugadores, aprovechan la oportunidad de elegir y negociar para resignificar sentidos. La disponibilidad del mismo lugar, todos los días (el mismo patio, el mismo mástil, las galerías siempre iguales), la repetición de los materiales disponibles para compartir en el tiempo de descanso, durante el recreo (con mucha suerte alguna pelota), instala una familiaridad que invita a ser subvertida en provecho del tiempo liberado de obligaciones.

Respecto de esto último se percibe una distinción entre la escuela brasilera y la argentina. La escuela brasilera se muestra más permisiva en la disposición de escenarios y materiales de juego: el patio cuenta con una casita de madera fija, además se permite el uso de la pelota. La escuela argentina no cuenta con juegos plantados (solo cuenta con ellos el jardín de infantes y se sanciona a los niños y

niñas de primaria que hacen uso de ellos) y suele prohibir el uso de la pelota, prohibición que inspira el convertir la botellita plástica de agua en pelota.

Pocas cosas de la vida cotidiana de un niño o niña resultan de tan evidente aporte a la construcción de género (a los ojos de la mirada adulta) como la manipulación de un objeto para jugar, como: muñecas, autitos, pelotas, y el desempeño motor que gira en torno a ese objeto: bailar, acunar, peinar, pasear para las muñecas; arrastrar, chocar, estacionar para los autitos; picar, patear, empujar, lanzar para las pelotas. Según Scheines (1998), un juguete puede ser cualquier cosa, basta con vaciar la cosa del uso convencional construido socialmente para convertir una escoba en un caballo, una botella de plástico en una pelota. Es entonces la actitud del jugador la que convierte una cosa en juguete.

Ahora bien, los adultos se preocupan porque los niños y niñas “no saben jugar solos”, “no saben jugar si no es con tecnología”, “se juntan con amigos y cada uno juega en su celular”, pero lo cierto es poco se hace para enseñar a jugar. En este sentido, reafirmamos las palabras de Bertelsen (cuenta MOORE en AAVV, 1996): el juego de los niños está íntimamente relacionado con su contexto, con las actitudes de los adultos y la sociedad hacia el juego. Adultos prejuiciosos, abúlicos, monótonos, rutinarios y aburridos no pueden pretender contar con niños y niñas transparentes, alegres, vivaces, ocurrentes, activos.

El debate está instalado. Las actividades de ocio siempre educan. Habrá que ponerse trabajar con textos y autores que resultan de interés, haciendo efectiva la intención de seguir pensando, estudiando y escribiendo juntas.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

A autoria é responsável pelos conteúdos do texto. Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Ileana Wenez – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da

escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Ivana Verónica Rivero - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

DENZIN Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994.

FAINHOLC, Beatriz. *Introducción a la Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Hvmantas, 1979.

GALAK, Eduardo; GAMBAROTTA, Emiliano. *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos. 2005.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing company, 1967. Caps. III, IV y V.

KUHLMANN, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LESBEGUERIS, Mara. *iNiñas jugando!/: ni tan quietas ni tan activas*. Buenos Aires: Biblos. 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade – a vontade de saber*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005. v. 1.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade *In*: LOURO, Guacira. *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MANTILLA, Lucía. Juego y jugar: ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre cultura contemporánea*, v. 4, n. 12, p. 101-123, 1991.

MAUS, Marcel. *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2006.

MENDEZ, Laura; SCHARAGRODSKY, Pablo. La generización de los cuerpos en perspectiva histórica: una mirada desde las prácticas corporales de las mujeres. *Revista Lúdica pedagógica*, n. 25, p. 47-60, 2017. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/7021>. Acceso en: 2020.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Neckel; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MOORE, Robin. Espacios de juego para todos. Perspectivas internacionales. El juego, necesidad, arte, derecho. Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (AAVV). Buenos Aires: Bonum, 1996. p. 11-26.

PAVÍA, Víctor. *El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. 2005.

RIVERO, Ivana. *El juego desde la perspectiva de los jugadores: una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. 2011. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2011. Disponible en: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf. Acceso en: 2020.

RIVERO, Ivana. El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. En Enrahonar. *Quadernos de Filosofia*, n. 56, p. 49-63, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>. 2016. Acceso en: 2020.

SCHARAGRODSKY, Pablo (Comp.). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo. 2014.

SCHEINES, Graciela. *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba, 1985.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995. Disponible en: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acceso en: 2021.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1994.

STIGGER, Marco. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. *Rev. Bras. Ciências do Esporte*, v.30, n. 2, 2009. Disponible en: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/437/353>. Acceso en: 2021.

STRAUSS. Anselm; CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Universidad de Antioquia. Colombia, 2002.

WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, Ileana. *Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Recebido em: 30 jun. 2020
Aprovado em: 05 abr. 2021

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

