

LOS RECREOS EN UNA ESCUELA PRIMARIA. LOS CAMBIOS Y LAS RIQUEZAS

Adolfo Ernesto Corbera. Escuela N°225, Chos Malal. chatocor@yahoo.com

PALABRAS CLAVE: recreo, derecho al juego. Intervención docente. Sentidos del juego

En los recreos de mi escuela siempre intenté aportar desde mi lugar todo lo posible para mejorar cualitativamente esos momentos de recreación institucionalizados. Y últimamente nos encontramos con el escollo del tiempo. Los chicos y las chicas solamente tenían dos recreos de 10 minutos cada uno, lo que hacía que los juegos, en sus formas y modos se reiteraran. Paso a relatarles cómo fuimos construyendo, entre todos los que trabajamos en la escuela, una propuesta distinta.

Empecé por aportar material para que los chicos usaran en los recreos: zancos, mini tramps, pelota de básquet, de vóley, sogas para saltar-enlazar o trepar, pelotas de papel (para jugar a la mancha pelota). Este último juego, era al que me sumaba yo para jugar con las nenas de 7º grado. Los maestros por su lado se sumaban de vez en cuando a jugar a la soga con los chicos, o al vóley o básquet.

Al vivenciar estos recreos desde otro lugar, pudimos discutir los recreos, no como un momento de peligros y riesgos, sino como momentos propicios para una intervención docente distinta. Empezamos a notar que “los sectores” que nos tocaban cuidar, eran “lugares” de algunos juegos, que aparecían y desaparecían, y que en algunos momentos del año había “sectores” con muchos chicos y otros momentos el docente estaba solo, ya que los lugares de juego eran otros.

Primer aprendizaje de los docentes: poder distinguir los “lugares” de juego, y poder estar ahí para intervenir.

Empezamos a notar una característica en esos juegos, que aparecían de manera recurrente: juegos muy activos, bulliciosos, y de rápida organización.

Hace unas semanas atrás, con la anuencia del cuerpo directivo, me puse a estudiar la manera de reorganizar los recreos.

El terreno ganado, en cuanto a debate se refiere, en ver a los recreos como un espacio altamente significativo para los alumnos y alumnas y por ende para ser tomados en cuenta por los docentes, nos hizo ver la posibilidad de reorganizar los horarios de los recreos.

Hicimos encuestas a los alumnos y alumnas desde 4º grado donde respondían 3 preguntas: ¿Qué te gusta hacer en los recreos?, ¿Qué te molesta o no te gusta de los recreos?, y ¿Cómo sería tu recreo ideal?. Luego se propusieron a los docentes varios esquemas tentativos de recreos que no afectaren los 45 minutos de clase de las cinco horas cátedra estipuladas por

día, hasta que finalmente acordamos en realizar un recreo de 10 minutos y un de 20 minutos todos los días, excepto los viernes que tendrán un recreo de 10' y otro de 40'.

Esta última semana estamos armando una “juguetoteca” con ositos, muñecas, autitos y otros juguetes por el estilo; también junto con los docentes de plástica y música, estamos viendo la manera de intervenir desde las áreas estético expresivas

Ah! Entre lo rescatado de las encuestas, los chicos piden que haya música en los recreos, así que ya tenemos un maestro disc-jockey.

Pasamos de tener 1 hora 40', a 2 horas 40" por semana de recreo.

Es menester garantizar el derecho de los niños y niñas a jugar y a que el docente esté a la altura de ese derecho, facilitando espacios, tiempos y juegos de calidad

...continuará!!!

A partir de acá van unos subtítulos que nos ayuden a pensar.

LA EDUCACIÓN Y EL JUEGO EN EL RECREO

Los docentes estamos “fomateados” y “obligados” a encontrarle utilidad a todo lo que hacemos, justificamos nuestro hacer y nuestras intervenciones intentando responder los “qué”, los “para qué”, y los “cómo” de cada una de nuestras propuestas. Todo debe tener un por qué y lo debemos saber e incluso controlar, nos angustia la incertidumbre de no poder responder inmediatamente con una justificación pedagógico-didáctica acerca de nuestras intervenciones.

Una de las confusiones que tenemos los docentes al hablar del juego, es que solo lo pensamos como un recurso al alcance de la mano que sirve para aprender contenidos que el jugador, cuando juega, no se interesa en contemplar; nadie juega al chin-chon para aprender los números negativos, es como si las obras pictóricas se pintaran para aprender las distintas tonalidades de los colores, o las obras literarias se escribieran para aprender las reglas ortográficas. Quienes pintan o escriben aprenden tonalidades y reglas pero no lo hacen para tal fin.

El problema gravita (a mi entender) en que existe una presión curricular para enseñar habilidades básicas que tienen que ver con la lectoescritura y el cálculo, moderando el estímulo de otros saberes y habilidades que aparecen en el cotidiano escolar. Como dice Víctor Pavía citando a Justa Ezpeleta :“...las categorías del discurso pedagógico dominante definen,

aún para el sentido común académico, la trama básica de lo que se ve y lo que no se ve en la escuela; de lo que es relevante y lo que no lo es...”¹

El juego *“...transformado en una actividad educativa adquiere un orden propio que es delimitado por un espacio y tiempo propio del orden escolar...”*² y debe estar al servicio de los “contenidos importantes”

El recreo es visto por los docentes, como una necesidad casi biológica que tienen los alumnos de salir a “descargar” un poco todas esas ganas y energías contenidas en las clases áulicas. Por lo visto las teorías del determinismo biológico de Spencer³ (segunda mitad del siglo XIX) y Carr⁴ (primera mitad del siglo XX), encuentran el justificativo de los juegos en los recreos.

Los docentes leen los recreos como: “el juego libre” que los chicos necesitan y que hay que “dejarlos que jueguen”, y también entienden que sólo deben “intervenir” cuidando sectores y no dejar que se lastimen, evitando la proliferación de situaciones descontroladas, y que los juegos no alcancen un carácter violento e irracional.

*“...Un maestro de “turno” en el patio, es posible que se concentre más en las “escenas temidas” de desorden y agresividad que debe controlar que en la forma de organización que hace posible el despliegue de innumerables juegos simultáneos y superpuestos; o en las múltiples negociaciones a través de las cuales sucede un juego; a los saberes y habilidades puestos en juego cada vez que un chico juega. Saberes y habilidades socialmente válidos en ese particular universo infantil, en el marco de una comunidad determinada...”*⁵

Pero en el juego, el aprendizaje aparece como un subproducto de éste, de manera que no se juega para aprender, sino que se aprende como consecuencia de jugar. En todo caso, los docentes al proponer un juego deberíamos preocuparnos en que los alumnos y alumnas jueguen y aprendan a jugar mejor el juego. Como dice Víctor Pavía

“...Para muchos docentes, el juego cobra verdadero sentido en la escuela en la medida que se descubre como valioso recurso formativo, canalizador de aprendizajes múltiples. Sin embargo sus alumnos en ningún momento nos dicen que juegan para aprender o jugando aprenden algo...”, “...Por otro lado es interesante señalar desde nuestros registros de campo, el hecho de que aún en el “ambiente del patio” los chicos no viven el conocimiento de un nuevo juego como un aprendizaje sino directamente como

¹ Pavía, 1992. Pág. 56

² Nella,. 2012

³ El juego tiene por objeto liberar las energías sobrantes que se acumulan en las prácticas utilitarias. Defiende el juego como el camino para conducir los instintos del niño. Existe un excedente que es necesario eliminar a través del impulso del juego

⁴ Los impulsos preexistentes que pueden ser nocivos obtienen en el juego una salida inocente, sirviendo aquél de purga de las tendencias antisociales. En definitiva, es una catarsis o expulsión liberadora que encuentra espacio para realizarse en la irrealidad del juego

⁵ Pavía, 1992. Pág. 56

apropiación. Se “adueñan” del juego. El “saber jugar”, en el patio, está más involucrado a un grado de maestría o habilidad que a la incorporación de algún conocimiento abstracto. Salvo en el caso de las reglas, cuando no conocerlas es sinónimo de no saber jugar...”⁶

Ver en los recreos los momentos de tiempo libre y recreación propicios para una intervención pedagógica que garantice el derecho al juego y a otros lenguajes artísticos no es tema de debate cotidiano. Entre los docentes el juego se declama como derecho, pero no se entiende como tal a la hora de planificar la clase, única justificación de la tarea pedagógica. El recreo no se planifica.

Es menester ampliar esa “mirada pedagógica”⁷ que ve al recreo como una pausa necesaria e intrascendente entre bloques importantes desde el punto de vista pedagógico-didáctico, que fue adquirida consuetudinariamente, sin muchas preguntas, y reeditar las preguntas que se hiciera Jorge Nella:

“... ¿Cómo llegamos a jugar de una manera y no de otra?, y sobre todo ¿Cómo podemos convertirnos en “buenos” jugadores en el ámbito escolar? Este “cómo” está haciendo referencia a lo operativo, a lo metodológico, a un tipo de relación, a un contrato, a un dispositivo que hace actuar tanto a profesores como alumnos...”⁸,

EL JUEGO EN LA ESCUELA COMO DERECHO

Garantizando el juego en la escuela garantizamos un derecho fundamental contemplado en la convención universal sobre los derechos del niño/a.

Ver el juego como derecho permite ampliar la visión sesgada que la educación le adjudica al juego, y de esa manera, el juego pasa a ser algo a analizar y deja de ser una herramienta que sirve para cumplir con los objetivos que la educación considera más importantes.

Un objetivo educativo debería ser el de garantizar el derecho de los niños y niñas a jugar.

Los recreos son los espacios curriculares ideales para trabajar en el cumplimiento del derecho al juego

⁶ Pavía, 1992. Pág. 69

⁷ La mirada pedagógica es una forma adquirida de mirar calificando lo permitido y lo prohibido, lo que está bien y lo que está mal, lo verdaderamente importante y lo que no reviste valor alguno, desde la óptica de ciertos postulados teóricos que con el tiempo devienen en el sentido común con el que los docentes interpretamos lo cotidiano escolar (mientras una parte de esa realidad permanece negada). Pavía 1992. Pág. 57

⁸ Nella, 2012

Los hallazgos científicos muestran que la práctica del juego refleja y produce cambios cualitativos y cuantitativos en las diferentes variables del funcionamiento general del niño, entre los cuales podemos mencionar el grado de desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, la adaptabilidad, el lenguaje, la respuesta emocional y conductual, los estilos de afrontar y resolver problemas y los modos de percibir e interpretar el mundo circundante.⁹

Los debates institucionales tienen la obligación de contemplar en la agenda cómo garantizar este derecho.

Los docentes, como agentes públicos, tienen el derecho y la obligación de formarse en torno a este tema para saber cómo proponer juegos para jugar (enseñar formas) y cómo invitar a jugar (enseñar a jugar de un modo lúdico)¹⁰, y así como dice esta autora el docente en vez de “tomar a cargo” su responsabilidad sobre el alumno, “toma en cuenta” al alumno y se hace cargo de su responsabilidad en lo concerniente a la garantía de los derechos de los niños y niñas

Los juegos se garantizan brindando a los niños y niñas, espacios, tiempos, juegos y relaciones de calidad.

La escuela es un lugar protegido, donde los alumnos pueden explorar espacios, materiales e interacciones de manera segura y no traumática.

Se debe facilitar que los niños discutan sus ideas para el juego y escojan las actividades en que van a participar.

Es función, desde esta óptica, analizar el “entorno lúdico” de los alumnos y alumnas, entendido éste como:

“... conjunto de factores externos al niño que tienen un rol directo en el despliegue de su actividad lúdica. En estricto, nos referimos a los factores contextuales proximales que tienen relación inmediata con el juego y no incluimos en este concepto a los factores distales, como la cultura en general o la coyuntura social e histórica vigente. Si bien estos factores generales son tomados en cuenta para comprender el marco general que contextualiza una realidad, el concepto de “entorno lúdico” se refiere fundamentalmente a dos dimensiones:

⁹ Gisselle, Silva. 2004

¹⁰ Ivana Rivero. Apunte del módulo 10 “Intervención docente”

a) *Condiciones físicas tangibles que contextualizan el juego, como escenarios y materiales con los que el niño cuenta para desplegar su juego. A estas las hemos denominado entorno lúdico físico.*

b) *Condiciones intangibles que contextualizan el juego, como las representaciones mentales de padres, maestros y otros cuidadores respecto del juego y temas relacionados, que se expresan en actitudes, valores, creencias y conductas derivadas de estas. Esto finalmente se expresa en las oportunidades o restricciones para jugar que estos actores ofrecen al niño. En esta dimensión incluimos las costumbres culturales sobre crianza, desarrollo y educación (enseñanza-aprendizaje). A estas las hemos denominado entorno lúdico actitudinal...”¹¹*

y propender, así, a su mejoramiento y mejor intervención.

LOS DOCENTES INTERVIENDO EN LOS RECREOS

“...Saber cuándo intervenir, cuándo esperar que los propios niños resuelvan sus desavenencias, y cómo y cuándo dar los recursos para que aprendan a mediar, es un arte propio del saber hacer de los maestros/as educadores/as. Sin embargo, a pesar de que la mayor parte de las actividades del alumnado observadas en el patio se desarrollan en situaciones de colaboración, negociación y distensión, el patio es percibido, por el profesorado, como un espacio de conflicto potencial por sí mismo y por el tipo de actividades que se realizan, y es visto como una amenaza más que como oportunidad. Constatamos que se vigilan las agresiones, pero no se registran todos los procesos educativos que se dan de manera espontánea: escuchar al otro, ponerse de acuerdo, fijar objetivos comunes, someterse a reglas, formación del concepto de uno mismo, la autoestima, la imaginación, resolución de conflictos, el aprendizaje, ensayo-error, etc...”¹²

Como dicen Alliaud-Antelo *la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros¹³*, para enfrentar y resolver situaciones y de esa manera van generando unas “capacidades básicas” definidas

¹¹ Gisselle, Silva. 2004

¹² Imma Marin. 2013

¹³ Alliaud-Antelo. 2009

como “un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar”¹⁴

En la adquisición o no de esas capacidades básicas nos encontramos con distintas posiciones en relación a qué hacen los docentes frente al juego de los niños. Están quienes dirigen, quienes facilitan, quienes conducen, quienes coordinan y están también quienes tienen la visión de que el adulto debe tener muy poca presencia durante el juego libre del niño.

La intervención puede ser interpretada como intromisión, injerencia, instrucción, coerción, control, o represión pero también puede verse como mediación, intersección, ayuda o cooperación. El rol docente pendula entre estas dos concepciones de la intervención:

“...La intervención del juego en el marco escolar reposa sobre una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo, pretende construirlo en sujeto, le inculca un habitus (Bourdieu, 1995) y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, la misma intervención arranca al individuo de la mera integración social, configurando a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad. En esto reside la naturaleza de la intervención escolar que produce un individuo conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social...”¹⁵

Los docentes, en definitiva, debemos intervenir y garantizar el derecho al juego en los recreos, propiciando momentos de sana búsqueda, experimentación e interacción que las actividades lúdicas brindan constantemente

El “arte de intervenir” es un desafío para los docentes que se proponen ayudar a que en los alumnos opere un proceso de reflexión sobre sus actos (como expresan los docentes en el módulo). Una de las maneras sea, tal vez, intervenir compartiendo los juegos y sumergirse alumnos y maestros en formas y modos de jugar que enriquezcan relaciones interpersonales

LOS SENTIDOS DE LOS JUEGOS

Al momento de analizar e interpretar los juegos que los alumnos y alumnas juegan en los recreos y bajo la lente de forma del juego (Pavía), vemos que los sentidos de los juegos que aparecen en los recreos habituales de más o menos 10 minutos de duración son juegos de

- Ataque y defensa - duelo
- Persecución con o sin refugio

¹⁴ Allaud-Antelo. 2009

¹⁵ Nella, 2012

- Desafío - reto
- Prueba o superación individual. Emulación individual

No apareciendo con tanta asiduidad juegos de

- Ocultamiento y búsqueda
- Construcción armado y destrucción
- Crear. Actuar. Representar
- Prueba o superación grupal

Adjudicamos entre otras razones la presencia de unos y la ausencia de otros en virtud de los tiempos cortos de recreo que van en desmedro de negociaciones más largas que implican los juegos de crear-actuar-representar, de construcción o de superación grupal.

Por otro lado, los espacios adjudicados a los recreos no son pensados en función de los posibles sentidos de los juegos, sino en función de la posibilidad que tengan los docentes de “ver” a todos los niños y niñas jugando. Esa manera de organizar el recreo desatiende los juegos de ocultamiento y búsqueda por ejemplo

Es aquí donde empezó el debate en nuestra escuela, y donde nos pusimos a analizar los tiempos y espacios de juego de los chicos y chicas

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

ANDREA ALLIAUD; ESTANISLAO ANTELO. *“Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”*. Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado. VOL. 13, Nº 1 (2009) ISSN 1138-414X

IMMA MARÍN. *“Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas”*. En Revista Rayuela. Revista iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. Año 4. Número 8. Mayo-Noviembre 2013.

NAVARRO ADELANTADO. Cap. II: *“Teorías sobre el origen, porqué del juego y sus modelos explicativos e interpretativos”*. En tesis Doctoral “Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura del juego, edad y género. Universidad de la Palmas Gran Canaria. 1995

NELLA, JORGE. Reseña de Tesis de Maestría: *¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar*. En Ludicamente Año1 N°2, Buenos Aires, Diciembre 2012,

PAVÍA; RUSSO; SANTANERA Y TRPIN. *“Reflexiones sobre los juegos infantiles populares”* (dossier). Río Negro. Consejo Provincial de Educación de Río Negro. 1992

SILVA, GISELLE; RODRÍGUEZ, Y.; CUETO, S.; GUERRERO, G.; ESPINOSA, G.; LEÓN, J.; RAMÍREZ, C. *“Educación y procesos pedagógicos y equidad : cuatro informes de investigación”*. Lima.

GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo Editorial/Editor <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120827052904/educacion.pdf> URL. 2004.