

EL PAPEL DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE LOS NIÑOS,  
NIÑAS EN EL ESPACIO DE RECREO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA  
SOACHA PARA VIVIR MEJOR

Viviana Alexandra Solórzano Ruiz

Yuri Biviana Gómez Fernández

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, 2017

EL PAPEL DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE LOS NIÑOS,  
NIÑAS EN EL ESPACIO DE RECREO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA  
SOACHA PARA VIVIR MEJOR

Viviana Alexandra Solórzano Ruiz

Yuri Biviana Gómez Fernández

Tesis Para Optar El Título De Magister En Desarrollo Educativo Y Social

Alba Lucy Guerrero Ph.D


Director

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 4</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	El papel del juego en la construcción de subjetividad de los niños, niñas en el espacio de recreo en la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha para vivir mejor
<b>Autor(es)</b>	Gómez Fernández, Yuri Biviana; Solórzano Ruiz, Viviana Alexandra
<b>Director</b>	Guerrero Alba Lucy
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 96 p
<b>Unidad Patrocinante</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE
<b>Palabras Claves</b>	SUBJETIVIDAD; JUEGO; RECREO; INFANCIA; TERRITORIOS

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado que surge de la inquietud investigativa por reconocer como se constituye la subjetividad de los niños y niñas de la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha para Vivir Mejor a través del juego en el recreo escolar. De allí que el presente documento transita por la relación que existe entre estas tres categorías (subjetividad – Recreo y Juego) y que fue posible evidenciarlas a través de la voces y experiencias de nuestros colaboradores, los niños y niñas de los grados cuarto de primaria.</p> <p>Es así como las experiencias que se tuvieron en el recreo escolar a través del vínculo directo con los niños y niñas permitieron el reconocimiento de realidades y la comprensión de la constitución de sus subjetividades, visualizando con ello la importancia del juego en escenarios escolares y en lo transversal de sus vidas. Así también es posible observar que en el recreo los niños y niñas viven sus territorios, crean tensiones de poder entre pares y adultos, toman decisiones, se representan con juegos y actividades que los reconoce como sujetos protagonistas de su entorno.</p>

En relación a lo anterior, en la categoría de juego se presentan diferentes postulados teóricos para la comprensión de su incidencia en la infancia, en la del recreo se realiza un acercamiento al escenario inherente a la escuela y por último en la de subjetividad se retomaron postulados que comprenden esta categoría como un desarrollo inherente al campo social y con estrecha relación entre el vínculo y las relaciones humanas.

Finalmente, se logran conclusiones que referencian como las relaciones con el otro y con el entorno del recreo construyen la subjetividad de los niños y niñas de cuarto de primaria de la institución antes mencionada. De igual forma a través del juego se facilita el reconocimiento de esta categoría, en tanto que es una expresión de la niñez en la que se hace necesario continuar investigando para apoyar en la escuela otras transformaciones que trasciendan al desarrollo.

### 3. Fuentes

- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Madrid-España. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). La etnografía método, campo y reflexividad. Bogotá: Editorial Norma.
- González, F. Díaz, Álvaro. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Universitas Psychologica*.
- Hernández, F. (2010). Aprender a ser en la escuela primaria. Barcelona: Octaedro.
- Jaramillo, D. Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9 (2), 162-174. Recuperado de <http://2fwww.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Martínez, G. (2012). EL juego y el desarrollo infantil. Barcelona: Octaedro.
- Mercado, L. (2015). Juego y recreación en la escuela. Buenos Aires: Brujas.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*.

### 4. Contenidos

En el transcurso de la presente investigación se desarrollan los siguientes capítulos:

Introducción, motiva al lector a conocer el desarrollo investigativo en la institución Educativa Fe y Alegría Soacha para Vivir Mejor y a interesarse por el mundo maravilloso de los niños, sus juegos, vivencias y aquellas acciones que nos llevan a reflexionar acerca de la construcción de subjetividad.

Posteriormente, en el primer capítulo se describe el planteamiento del problema en el que la relevancia de reconocer el papel del juego en la configuración de subjetividades en el espacio del recreo es entre otras comprenderlo como ese escenario simbólico que significa libertad, vida, alegría, encuentro, desencuentro, relaciones, vínculos y ejercicios de poder que permiten el reconocimiento del sujeto. Así también se citan, los objetivos trazados a nivel general, específico y la pregunta problema que refiere ¿Cuál es el papel del juego en la construcción de subjetividad

de los niños, niñas en el espacio de recreo de la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha Para Vivir mejor? En el segundo capítulo se desarrolla lo relacionado a los antecedentes investigativos que aportan a la comprensión del problema planteado y en los que se citan tesis, trabajos de grado, artículos de investigación y publicaciones que permiten afianzar la pertinencia de la investigación y el reconocimiento teórico y metodológico de otros autores. Así mismo en el marco teórico se incluyen las categorías orientadoras: subjetividad juego y recreo escolar.

Respecto a subjetividad se contemplan las configuraciones transversales al contexto social, y la aproximación a la construcción de dicha subjetividad en la escuela, en la categoría de juego se presentan diferentes postulados teóricos para la comprensión de su incidencia en la infancia y por último para referir el recreo se realiza un acercamiento a este escenario inherente a la escuela en el que emergen configuraciones individuales y colectivas.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología, desarrollando los fundamentos conceptuales que definen la presente investigación como cualitativa, con enfoque hermenéutico y de corte etnográfico. Es así como se describe de forma amplia el contexto poblacional en términos geográficos, estructurales y las dinámicas propias de la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha para Vivir Mejor y se presentan además las técnicas implementadas para la recolección y análisis de datos, referidas a observación participante, diarios de campo, entrevistas y cartografías del territorio que contribuyeron al desarrollo de las tres categorías citadas y otras emergentes resultantes del trabajo de campo.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados de la investigación resaltando los apartes de los niños y niñas a través de sus voces. En este capítulo se desarrollan de manera analítica las categorías que inicialmente se plantearon, así como las emergentes que surgieron a lo largo del trabajo investigativo. Finalmente, el quinto capítulo se refiere a las conclusiones, aportes y reflexiones que en torno a la problemática planteada como investigadoras generamos a partir de los análisis e interpretaciones durante el proceso investigativo.

## 5. Metodología

La población que apporto al desarrollo de la presente investigación y que en el documento de tesis mencionamos como “colaboradores” habitan en el municipio de Soacha provenientes de los sectores altos de la florida, florida baja y el altico, un sector vulnerable de este municipio, allí se encuentra la Institución Educativa Soacha para Vivir Mejor y con ella los niños y niñas de los grados cuarto de primaria entre los 9 y 11 años, quienes fueron los protagonistas de las historias y apartes que se encuentran en este capítulo, así como todo lo que del contexto se refiere.

Al mantener el vínculo con la población de la Institución, se abren espacios de investigación en el escenario del recreo escolar, es así como haciendo uso de las técnicas de recolección de información, diarios de campos, entrevistas, narraciones y cartografía social se da inicio a la observación participante, en las que el enfoque hermenéutico y el corte etnográfico toman una importante significación al concebir las relaciones cercanas que se dan entre los niños, niñas y las investigadoras.

De toda la información recogida a partir de las anteriores técnicas, en especial las voces de ellos y ellas y basadas en la teoría fundamentada la cual usa elementos como lo son la codificación, el uso de preguntas, reflexión de oraciones, frases y palabras se posibilito la

organización de la información y formación de categorías que aportaran a la construcción de conocimiento. Estas se definen para contextualizar al lector frente a lo encontrado en el capítulo de análisis de resultados, debido a que la investigación generó otras categorías emergentes que si bien no se contemplaron al inicio de la presente tesis, si posibilitaron identificar aspectos relevantes del recreo y el juego.

## 6. Conclusiones

Existen expresiones en el juego que representan configuración de subjetividad en tanto que los niños y niñas reflejan la estructuración de lo que simboliza el papel del adulto como autoridad, pero a su vez de resistencia al romper la regla y satisfacer sus propios desafíos, muchos de ellos y ellas disfrutaban de su lugar de ser niños y niñas asumiendo sus propios roles y posicionando sus propios ideales de juego y recreo minimizando el carácter vigilante del adulto.

Desde el panorama de las tensiones vinculadas al juego, encontramos que si bien es cierto que el juego está relacionado con el recreo escolar, por ser el espacio en donde niños y niñas descansan de las actividades académicas, se encontró que existen otras maneras de vivir el recreo, maneras únicas y propias que se han constituido individual o colectivamente y que emergen de estructuras emocionales, culturales y sociales.

En el juego los niños y niñas se posicionan subjetivamente unos con otros, lo que implica la posibilidad de construcciones colectivas. El papel del adulto en este aspecto es el llamado a participar en esa construcción y no a dirigirla. Es decir, otorgar la relevancia a todo nivel que tiene el juego durante el recreo escolar. De igual forma, entender el juego como una vivencia propia de libertad en la que se ven involucradas formas de expresión de realidades, formas de relacionarse, formas de comunicarse, formas de ser.

<b>Elaborado por:</b>	Viviana Alexandra Solórzano Ruiz y Yuri Biviana Gómez Fernández
<b>Revisado por:</b>	Alba Lucy Guerrero

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	13	02	2017
--	----	----	------

## Dedicatoria

Padre Dios en ti me refugio, te busqué y con tus brazos amorosos me recibiste y me hiciste recuperar fuerzas para emprender con amor cada paso hacia mis metas.

Hermosos ángeles de mi vida Ana Lucia y María Alejandra su amor mágico regocija mi corazón y me permite sonreír todos los días.

Incondicional compañero de vida Fabio, tu inteligencia, paciencia y apoyo han impulsado mis logros y me han permitido sentirme amada.

*A ustedes dedico estas líneas.*

Viviana Solórzano Ruiz

A ti precioso Dios, mi guía, mi amigo, mi amado, autor principal de todas las metas en mi vida.

A Fabián mi esposo, por creer en este propósito y brindarme motivación, a mis hijas Taliana y Jana cómplices e inspiradoras de sueños.

A mi madre María y mi hermano Giovanni por su incondicional apoyo y soporte. Y muy en especial a mi padre Silvino, a ti amor de mi alma, por ser mi mayor ejemplo de perseverancia y valentía.

Biviana Gómez Fernández

## **Agradecimientos**

A Alba Lucy Guerrero, profesional, asesora y bello ser humano que desde sus aulas de clase trabaja por una niñez reconocida y visible para la sociedad. Por su apoyo, pedagogía y dedicación con la que enseñó a nosotras sus estudiantes.

A los niños y niñas de cuarto de primaria, colaboradores y protagonistas en el trabajo investigativo. Que con sus risas y cuentos nos hicieron vivir esta investigación de una manera divertida y amorosa.

A la Institución Educativa Fe y Alegría. Soacha Para Vivir Mejor, porque abrió sus puertas para acoger este proyecto de investigación.



## Tabla de contenido

<b><u>DEDICATORIA</u></b> .....	<b>III</b>
<b><u>AGRADECIMIENTOS</u></b> .....	<b>IV</b>
<b><u>TABLA DE CONTENIDO</u></b> .....	<b>V</b>
<b><u>LISTA DE FIGURAS</u></b> .....	<b>VII</b>
<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....	<b>8</b>
<u>EL PAPEL DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN EL RECREO</u> .....	8
<b><u>JUSTIFICACIÓN</u></b> .....	<b>10</b>
<b><u>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</u></b> .....	<b>12</b>
<b><u>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</u></b> .....	<b>15</b>
<b><u>OBJETIVOS</u></b> .....	<b>16</b>
<u>GENERAL</u> .....	16
<u>ESPECÍFICOS</u> .....	16
<b><u>ANTECEDENTES</u></b> .....	<b>17</b>
<b><u>MARCO CONCEPTUAL</u></b> .....	<b>24</b>
<u>CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD</u> .....	24
<u>CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA</u> .....	28
<u>EL JUEGO EN LA INFANCIA</u> .....	30
<u>EL RECREO ESCOLAR</u> .....	37
<b><u>METODOLOGÍA</u></b> .....	<b>41</b>
<u>ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN</u> .....	41
<u>TIPO DE INVESTIGACIÓN</u> .....	41
<u>MÉTODO DE INVESTIGACIÓN</u> .....	42
<u>CONTEXTO POBLACIONAL</u> .....	44
<u>Mas allá del contexto</u> .....	46

<i>Participantes y Colaboradores</i> .....	48
<i>Espacios de recreo</i> .....	48
<b><u>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</u></b> .....	50
<i>Observación participante</i> .....	51
<i>Diario de Campo</i> .....	53
<i>Entrevistas</i> .....	53
<i>Cartografía del territorio</i> .....	54
<b><u>ANÁLISIS DE DATOS</u></b> .....	55
<i>Codificación abierta</i> .....	55
<i>Construcción de memos o memorandos</i> .....	56
<i>La construcción de las categorías</i> .....	57
<b><u>ANÁLISIS Y RESULTADOS</u></b> .....	<b>60</b>
<b><u>CARTOGRAFIANDO EL RECREO</u></b> .....	60
<i>Lugares Secretos...</i> .....	63
<i>Doña Clarita!!! Un dulce!!</i> .....	65
<i>Lugares Divertidos</i> .....	69
<b><u>MI RECREO</u></b> .....	72
<i>Del recreo me gusta</i> .....	76
<b><u>RELACIONES DE PODER – TENSIONES EN LA CONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD</u></b> .....	79
<i>¿Quién manda en el juego?</i> .....	80
<i>La Vinculación del adulto en el recreo</i> .....	84
<b><u>CONCLUSIONES</u></b> .....	<b>88</b>
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>94</b>

**Lista de figuras**

<i>Figura 1.</i> Construcción de Categorías a partir de la Teoría Fundamentada.....	60
---	----

## Introducción

### El Papel del Juego en la Construcción de Subjetividad en el Recreo

“Esa existencia que es configurada con los otros en el patio, pero que a la vez configura el patio de recreo, cristaliza lo que será de los sujetos en sus acciones e interacciones”

Jaramillo y Murcia (2013)

Intereses diversos nos han acompañado en el transcurso de la maestría en desarrollo educativo y social, pero hay un asunto que definitivamente marca nuestro quehacer profesional y personal, como educadoras y como madres; este asunto son los niños y niñas; sus acciones, sus preguntas, sus vivencias y ocurrencias, sus lenguajes, sus juegos y con ello la construcción de sus subjetividades. Es de allí que surge la inquietud investigativa por reconocer como se constituye la subjetividad de los niños y niñas tomando como punto de análisis el juego y el recreo escolar, dos importantes y fundamentales aspectos inherentes en la vida de niños y niñas.

El escenario escogido para el desarrollo investigativo es la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha para Vivir Mejor, específicamente los espacios de recreo escolar, allí contamos con la colaboración de los niños y niñas de cuarto de primaria, con quienes compartimos vivencias en el recreo escolar que permitieron el reconocimiento de realidades y la comprensión de la triada subjetividad- recreo y juego.

La presentación del proceso investigativo se consolida en cinco capítulos, en el primer capítulo se incluye el planteamiento del problema y los objetivos trazados a nivel general y específico, así como la definición de nuestra pregunta problema. En el segundo capítulo se desarrolla lo relacionado a los antecedentes investigativos que aportan a la comprensión del

problema planteado, así como el marco teórico en el que se incluyen las categorías orientadoras: subjetividad, juego y recreo escolar.

En la categoría referida a subjetividad se contemplan las configuraciones transversales al contexto social y la aproximación a la construcción de dicha subjetividad en la escuela. Con respecto a la categoría de juego se presentan diferentes postulados teóricos para la comprensión de su incidencia en la infancia y en la categoría del recreo se realiza un acercamiento a este escenario inherente a la escuela en el que emergen configuraciones individuales y colectivas.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología, desarrollando los fundamentos conceptuales que definen la presente investigación como cualitativa, con enfoque hermenéutico y de corte etnográfico. En este capítulo se describe de forma amplia el contexto poblacional en términos geográficos, estructurales y las dinámicas propias de la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha para Vivir Mejor. Se presentan además las técnicas implementadas para la recolección y análisis de datos, referidas a observación participante, diarios de campo, entrevistas y cartografías del territorio que contribuyeron al desarrollo de las tres categorías citadas y otras emergentes resultantes del trabajo de campo.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados de la investigación resaltando los apartes de los niños y niñas a través de sus voces. En este capítulo se desarrollan de manera analítica las categorías que inicialmente se plantearon, así como las emergentes que surgieron a lo largo del trabajo investigativo. Finalmente, el quinto capítulo refiere las conclusiones, aportes y reflexiones que se hicieron producto del análisis e interpretación del proceso investigativo.

## Justificación

Muchos son los avances y estudios realizados para comprender la infancia, disciplinas como pedagogía, psicología, pediatría, antropología, política entre otras continuamente se cuestionan por la multiplicidad de constituyentes que rodean al niño y niña, haciendo del estudio por esta población un aspecto de mayor relevancia. En este sentido el presente trabajo investigativo se interesa por indagar uno de los campos inherentes en la infancia: el juego, y cómo este hace presencia en la construcción de subjetividad en espacios de recreo.

El juego como componente esencial para la configuración del niño y niña como sujeto social y cultural, posibilita formas de subjetividad, en la medida en que provee elementos, como el goce, la creatividad, la imaginación, la participación, la negociación, las relaciones de poder, el agenciamiento y la resistencia. Ahora bien, el recreo escolar más allá de ser un espacio asignado para el descanso y cambio de actividades académicas representa un mundo de posibilidades donde niños y niñas desarrollan y afianzan diversas interacciones; en el recreo se manifiestan vivencias individuales y colectivas en las que emergen formas de expresión de realidades, formas de relacionarse, formas de comunicarse y formas de ser.

Es así, como se considera relevante explorar el juego en el recreo como un escenario determinante para la infancia y donde vale la pena explorar las diferentes formas de constitución de subjetividades, reconociendo como menciona González Rey (2005) “la subjetividad como sistema de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana en donde lo individual y lo social de forma recíproca conforman dos momentos estelares en la infancia” (p.23).

Este encuentro entre juego, recreo y subjetividad entreteje movimientos y representaciones que permiten descubrir sentidos de ser, formas de relación, de socialización, en palabras de Hernández (2010) “La subjetividad como una mirada hacia el interior, hacia aquello de irrepetible y que cada uno hace de su experiencia en el mundo (p.14)

De acuerdo a lo anterior, la pertinencia de la investigación propuesta radica en primera instancia en identificar las prácticas de los niños y niñas de cuarto de primaria alrededor del juego en espacios del recreo y cómo estas constituyen sus subjetividades y en segunda instancia en reconocer el pensar y sentir de los niños y niñas a través de sus opiniones, manifestaciones, preferencias y oposiciones.

## Descripción del problema

La base de las relaciones que construyen los niños se fortalecen en los espacios como la escuela, la casa, el parque, la tienda, la biblioteca, la cancha y el salón de clases; estos influyen decisivamente en los aprendizajes, diálogos y experiencias que obtienen los seres humanos en las primeras etapas de su vida.

Para el caso particular de la escuela, el recreo se ha considerado como el lugar que los niños y jóvenes usan para jugar, entretenerse, descansar, relacionarse, apoyarse, discutir, amar y crear relaciones con el objeto, entendido como todo aquello físico que le rodea, el parque, la cancha, la naturaleza, entre otros; y por otro lado con el sujeto comprendido este como los seres que habitan este mismo escenario, amigos, compañeros, docentes y personal de cooperativa.

La escuela y en especial el recreo constituyen ese espacio o momento del horario escolar en el que los estudiantes tienen experiencias significativas por ser un espacio donde ocurren momentos creativos mediados por el juego, la conversación con los amigos y la exploración del espacio de manera autónoma. Es pues el recreo un espacio de socialización, de intercambio y construcción en el que el niño o niña realiza actividades sin el acompañamiento o guía directa del adulto. Es allí donde el escenario dotado de tableros, pupitres, libros y cuadernos se deja de lado para dar paso al balón, la cooperativa, el escondite, el grito, el llamado, el canto, la ronda, el juego de manos, el juego de grupo, el juego con reglas inventadas a partir de la colectividad o el liderazgo de alguno de los niños o niñas, el juego que describe la libertad que brinda el recreo. Cabe precisar que la anterior descripción es propia de la institución en la que se realizó la presente investigación y permite ejemplificar la transformación que sucedía en los niños y niñas al escuchar el timbre para atender al recreo como espacio de juego y construcción de subjetividades que sin duda también emerge en otros espacios escolares como es el aula de



clases, por lo que precisamente el presente trabajo investigativo se interesa por reconocer las configuraciones que se dan fuera de ella al sonar el timbre . En ese sentido el recreo como espacio y tiempo fundamental para cada niño o niña, crea vínculos y juegos que definen líderes, funciones y afectividades, fortaleciendo relaciones de poder en las que se manifiestan opiniones, inquietudes, se toman decisiones, se eligen espacios de diversión, se identifican necesidades, se desarrollan habilidades, se explora la creatividad y se favorecen las condiciones físicas y mentales adecuadas para el desarrollo del estudiante.

Estas construcciones que se vinculan al juego, se manifiestan en cada uno de los espacios que recorren los estudiantes y que les permite ir construyendo su subjetividad. Deleuze (1995) citado por Piedrahita, C. Díaz, A. Vommaro, P. (2012) propone esa construcción de subjetividad como una “fuga” respecto a las relaciones dominantes para este caso la que ejercen los adultos en función de los niños y niñas, tal es el caso del salón de clases en el que el docente media o impone acuerdos en relación a su estilo de trabajo o enseñanza. Siguiendo a Deleuze, la producción de subjetividad se diversifica en tanto los sujetos escapan a esos poderes dominantes. Lo que permite relacionar que a través del juego y en escenarios como el recreo, los niños y niñas crean sus propios acuerdos para conformar y construir sus propias reglas.

Es así, como el juego constituye para el niño no solo una actividad más de su rutina escolar sino un espacio en el que puede tomar decisiones sobre que juegos o con quien jugar, un espacio que le permite afianzar lazos de amistad con sus pares o distanciarse de aquellos con los que no tiene mayor afinidad. En lo observado para los niños y niñas cualquier oportunidad de juego es de gran significado, es así como se extiende a escenarios como la clase de educación física, las izadas de bandera, el aula de clases y demás espacios en la jornada escolar. Ahora bien, otra de las observaciones hechas es que los adultos que rodean a los estudiantes de la Institución Educativa Soacha para Vivir Mejor poco se relacionan con los niños y niñas en sus propuestas de

juego durante el recreo. Es así como existe un equipo conformado en su mayoría por docentes para desarrollar la labor de vigilancia, denominada así por la Institución, hecho que aunque cumple unas funciones preventivas de control y cuidado en los niños y niñas genera rechazo y distanciamiento por no encontrar una relación con el adulto que les brinde más que vigilancia un acompañamiento creativo y democrático. Durante el recreo en la Institución el adulto es observador natural y cuidador, esto se hace posible al evidenciar la ubicación que cada uno asume en el escenario del recreo, en las voces de llamado de atención por jugar en lugares no autorizados, en la poca mediación que se hace para establecer acuerdos de convivencia frente a los espacios y las relaciones, en el lenguaje y tono de voz con el que se expresa una indicación, es así como las relaciones en este espacio son distantes entre estudiantes y docentes. La relevancia de reconocer el papel del juego en la configuración de subjetividades en el espacio del recreo es entre otras destigmatizar las concepciones en las que se percibe el recreo como el lugar de permanente control, sino más bien, siguiendo a Jaramillo y Murcia (2013) comprenderlo como ese escenario simbólico que significa libertad, vida, alegría, encuentro y desencuentro, descanso para muchos y activación para otros, como posibilidad y restricción. El recreo posibilita para los niños y niñas otras vivencias que generan aprendizajes y que los distancia en algunos casos de diferentes situaciones complejas de otros entornos.

Así también la subjetividad no se desliga de un proceso de relación con los otros, no es ajena ni solitaria del entorno, de las respuestas del ambiente o del contexto, al contrario se articula con ello para construirse y afianzarse, en este sentido el recreo es más que una u otra actividad en el colegio, el recreo es el escenario ideal para el juego y para construir relaciones en tanto que no se condiciona siempre al actuar del adulto, ni a la norma hecha por él.

### **Pregunta de Investigación**

Teniendo en cuenta que el juego es el mediador en varios procesos del niño con su desarrollo, que el recreo resulta ser el escenario de la institución educativa en el que se desarrollan actividades conducentes a la diversión y el relacionamiento y que los niños y niñas son participantes activos de lo planteado; surge entonces la siguiente pregunta:

¿Cuál es el papel del juego en la construcción de subjetividad de los niños, niñas en el espacio de recreo de la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha Para Vivir mejor?

## **Objetivos**

### **General**

- Comprender cómo se construye la subjetividad de los niños y niñas de grado cuarto a través del juego en el espacio del recreo en la Institución Educativa Fe y Alegría Soacha para vivir Mejor.

### **Específicos**

- Conocer las diferentes concepciones de juego que tienen los niños y niñas.
- Identificar las experiencias que tienen los niños y niñas sobre el juego durante el recreo.
- Analizar cómo las experiencias del juego inciden en la construcción de subjetividad de los niños y las niñas.

## Antecedentes

En el siguiente capítulo se citan los referentes investigativos que intervienen en el problema planteado, con el fin de articular las construcciones que se han realizado al respecto y definir la postura investigativa que tiene el presente trabajo. Para esto se retomaron tesis, trabajos de grado y artículos que trabajaron las categorías de subjetividad, juego y recreo; se seleccionaron investigaciones desarrolladas en el contexto escolar y también aquellas en las que los niños y niñas actuaron como colaboradores.

En este proceso de búsqueda de antecedentes investigativos que apoyaran el desarrollo teórico, metodológico y de contrastación de resultados, se consultaron los repositorios de las Universidades Los Libertadores, Nacional de Colombia, Pedagógica Nacional, Javeriana, Andes y Cinde, así como las bases de datos Proquest y Biblioteca Luis Ángel Arango, luego de hacer la revisión se encuentra que a la fecha han sido numerosos los estudios realizados frente al tema de la subjetividad y el juego puestos a disposición del lector en tesis de grado, artículos y ensayos, y que dichas publicaciones varían dependiendo del contexto en el que se desarrollan, las técnicas de investigación planteadas para la recolección de la información y el interés del investigador.

Sin embargo, de los 70 resultados de tesis aproximadamente un 10% de ellas reúnen criterios de selección que aportan al presente trabajo investigativo.

En ese sentido, algunas de las investigaciones revisadas tuvieron como propósito indagar por el juego como medio socializador, la constitución de subjetividad en diferentes contextos y poblaciones, la vinculación de los docentes en los escenarios de juego a la hora del recreo, la importancia de las condiciones socio-espaciales en el descanso, la cultura escolar en la constitución de identidad entre otros. Sin embargo, al continuar depurando la información se

seleccionan a aquellas que están directamente relacionadas con la escuela como espacio socializador y la educación como disciplina social de investigación.

Desde la categoría de Subjetividad se encuentran estudios de su constitución en niños y niñas, es así como los siguientes títulos hacen parte de ella.

La autora Parra (2003) en la Universidad Pedagógica Nacional realiza la investigación titulada *La constitución de subjetividad de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza* que aborda la constitución de subjetividad como categoría de estudio en relación con la niñez y el vivir en condiciones de pobreza; determinando así que la subjetividad no se limita a un estado etario ni a una condición específica de vida.

El propósito de Parra (2003) es comprender las condiciones de vida de los niños y niñas a través de sus propias voces determinándolos como actantes y protagonistas de sus historias, además de comprender como se van constituyendo sus subjetividades por medio de la construcción de comunidades de sentido, necesarias para hacer frente a condiciones en que viven.

Esta constitución conlleva una apropiación de sí mismo y de la realidad por parte de los niños y niñas, en ello encontramos una fuerte incidencia de las instituciones, especialmente en la manera de subjetivizar sus cuerpos; y por ende en esa relación dentro-afuera, el sujeto es constituido y producido (Parra, 2013, p.30).

Este trabajo recoge las voces de los niños y niñas como protagonistas de sus historias, acabando con estigmatizaciones que los adultos hacen frente a la niñez, en especial aquella que viven en condiciones precarias, en este sentido el aporte que brinda al presente estudio es el reconocimiento de la categoría de niñez en la constitución de su subjetividad como protagonista de diferentes realidades en el goce de derechos.

Así mismo para continuar con la revisión investigativa, en la Fundación Universitaria Los Libertadores se encontró el trabajo de Moreno y Susatama (2014) titulado *Subjetividad y*

*territorialidad: bases de la construcción de relaciones y comunicaciones en la institución educativa* se relaciona con la interpretación de las relaciones que existen en una institución educativa distrital, allí las autoras articulan las narrativas que surgen con las categorías de subjetividad y territorialidad para entender lo que se teje en término de redes y comunicación.

La subjetividad da los recursos para afrontar la vida cotidiana y esta surge a partir de los primeros vínculos establecidos en la infancia, que abarcan los primeros intercambios simbólicos, esto quiere decir que el sentido subjetivo es la unidad de lo simbólico y lo emocional en donde cada uno emerge a partir de la aparición del otro sin determinarse una causa específica de ambos. Dicha subjetivación esta primordialmente producida en el ámbito social, ya que la subjetividad no se sitúa únicamente en la esfera de lo individual puesto que su desarrollo y principal campo se da desde todos los procesos de producción social y material (Moreno y Susatama, 2014, p.31).

De la implementación de la cartografía social como técnica, las autoras reconocen las relaciones de poder que se dan entre hombres y mujeres y cómo este tipo de relacionamiento configura las redes de comunicación al interior de la escuela. Por todo lo anterior este trabajo retoma la revisión teórica y conceptual que se hace al término de subjetividad, así como el análisis que se realiza a la cartografía social implementada como parte de la metodología para entender las respuestas que surgen a estas relaciones.

Por otro lado, El estudio que realiza Alfonso y Montañez (2009) *Hacia la constitución de subjetividades sociales en la escuela*, en la Universidad Pedagógica Nacional, se relaciona con la subjetividad de los gestores de paz de la institución educativa y los valores humanos como agentes de cambio para el progreso. De esta manera, los autores reconocen en la escuela un espacio que permite la construcción del sujeto y en este sentido se crea un esquema de relaciones

que permiten identificar la acción en las categorías de juego, paz, subjetividad y conflicto en los valores de los y las estudiantes.

Por otro lado, estudios como los que realiza en el artículo investigativo titulado *Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia*” hecho por Buitrago, Escobar y González (2010) permite ver la construcción de subjetividad en niños partir de aquello que ocurre en la familia y los vínculos que se establecen en ella, el objetivo se fundamenta en la indagación y reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Posteriormente, se realizó un acercamiento a la categoría de juego y el recreo, teniendo en cuenta que dentro de otros estudios como los que hace Escobar (2012) en la publicación *Por Ser Niña en Colombia*, se retoman elementos de la subjetividad de las niñas en relación al juego y como se concibe desde el género y aunque para el presente trabajo no se encuentra esta última categoría si permite evidenciar lo que las niñas consideran es el juego y como este reconocimiento alimenta su subjetividad. Al respecto en dicha publicación se menciona:

Podemos notar que los juegos constituyen simulaciones previas a las actividades de las que se deberá encargarse en la casa. Existe la prescripción de un rol para el género femenino, que se va configurando desde la infancia con un efecto de interiorización en la subjetividad de estas mujeres. Así, la experiencia de ser niña es preparatoria para la feminidad esperada como mujer. Pese a las rupturas que pueda haber en cada trayectoria particular, las asignaciones de género se suceden como una constante a largo de la vida, con lo que se «naturaliza» un sentido de ser mujer: en su función como reproductora y encargada del mundo doméstico (Escobar, 2012, p 56).



Desde el reconocimiento de las narraciones que realizan las niñas de determinada población, se recogen datos que permiten interpretar su subjetividad nuevamente bajo la construcción social de lo que ellas hacen, de lo que significa jugar sin olvidar lo que deviene en esa construcción, de esas experiencias vividas desde diferentes sentidos, la realidad que desde la infancia se configura subjetivamente.

Por otro lado, Peña y Castro (2012) en su artículo investigativo denominado *Profe te invito a jugar* retoman la importancia del juego como una de las formas en las que se constituyen las mejores experiencias de acercamiento e intercambio entre el adulto y el niño al escuchar, atender y aprender de sus múltiples inteligencias y diversidades; en este sentido las autoras refieren que el adulto ingresa en un mundo inacabado en el que se construyen nuevas sensaciones, experiencias y retoman la importancia del juego en el desarrollo humano como un espacio para el reconocimiento y restitución de derechos, además señalan que a través de este es posible recoger las voces de los y las niñas develando lo que sienten y expresan.

En otras investigaciones, como la de Largo (2013) el juego se observa desde los espacios y tiempos en los que socializan los niños y como estos a su vez interactúan, el espacio del descanso como algunos autores lo denominan, es por ejemplo un escenario de derecho, en el que se crean fuerzas de adhesión que por su propia esencia y por las actividades que allí se realizan se convierte en un espacio básico para sus integrantes.

Para otros autores como Costa y Silva, (2009) en el “espacio- tiempo” del recreo la cultura infantil construye a partir del juego y la relación entre pares su identidad, ya que en estos espacios los niños y niñas son agentes de su desarrollo en la medida en que actúan seleccionando sus propios elementos de juego, actividades y lugares preferidos, cambiando o acentuando sus comportamientos. Julia Delalande (2001 y 2003) (citada por Costa y Silva 2009), analizó los procesos de socialización entre los niños en actividades del recreo, por medio técnicas de

recolección de la información como entrevistas y observaciones y concluyó que ese espacio constituye una microsociedad, tanto en los conflictos que surgían entre ellos como en las relaciones amorosas que se daba entre niños y niñas.

Explorando un poco más por la categoría de juego se encuentra que existen pocas relaciones con el recreo, sin embargo estudios como los que realiza Clemente, Whitney y Guerrero (2011) en la publicación; *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes*, afirman la importancia del recreo en el espacio institucional y cómo este a su vez ha sido relegado a un territorio sin la importancia que asignan los niños y niñas, para ello la autora describe el Mapa del Recreo, el cual le permite entender la relación entre los que habitan este lugar y la asignación de territorios para cada momento, en este sentido los autores retoman a Geertz (1989):

A partir de la observación del recreo percibimos que, dentro de aquello que –a primera vista– parece un desorden, es posible encontrar un orden. Aquello que parece una complejidad ininteligible acaba por transformarse –a los ojos del investigador– en una complejidad inteligible. Como procuramos describir, el hecho de tener una cierta regularidad no implica que los espacios ocupados fuesen fijos o estables” (p.62).

De esta misma publicación es posible retomar para la importancia del espacio y concepción de lugar y territorio en el capítulo *Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia* por Clemente et al. (2014), debido a que explica a través de las narraciones la manera como los niños comprenden el lugar y le asignan sentido a su realidad desde lo que viven y es tangible en su cotidianidad; en este sentido reconocen la identidad que tienen los niños de sus espacios y el arraigo que les permite reconocer sus territorios.

Para concluir, el recreo, la subjetividad y el juego, aunque en las investigaciones y publicaciones encontradas no se relacionan entre sí, se puede comprender que varios autores coinciden en la importancia de las relaciones que se tejen en diferentes espacios, en la valoración del juego como actividad principal de los niños y niñas y de lo que implica el recreo como medio vital para vivir en las instituciones.

## **Marco Conceptual**

Dado que este trabajo investigativo se centra en el interés por comprender la configuración de subjetividad en los niños y niñas a través del juego en espacios de recreo escolar, han surgido categorías orientadoras que permiten el desarrollo y la comprensión conceptual. Dichas categorías son: configuración de subjetividad, subjetividad en la escuela, juego en la infancia y recreo escolar.

### **Configuración de subjetividad**

La subjetividad de los sujetos como lo ha planteado Burr (s.f) (citado por Gómez 2014) se construye culturalmente a partir del lenguaje, los discursos ideológicos y las disciplinas científicas. En relación con esto, Bruner (2004) menciona que los sentidos propios se constituyen en un contexto histórico, social y cultural, en la medida en que la interpretación de los hechos vividos se crea a partir de significados colectivos y relacionales. Subjetividad es lo propio del ser humano en singular, se construye en la trama subjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la relación obligada con los vínculos humanos los mismos que son producidos y a su vez producen subjetividad.

La subjetividad es dada por la experiencia que constituye y acompaña al sujeto toda la vida, es un producto que le permite hablar desde la experiencia de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro (Martínez, 2012).

Desde los postulados de Torres (2006),

(...) la categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (p.91).

Además agrega que la subjetividad cumple simultáneamente varias funciones, la primera cognitiva, pues como esquema referencial posibilita la construcción de realidad; la segunda práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran experiencia y la tercera identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales.

Torres (2006) refiere que la subjetividad es transversal a la vida social no hay plano ni momento de la realidad social que puedan pensarse sin subjetividad, está presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: tanto en la vida cotidiana y los espacios microsociales como en las realidades macrosociales, tanto en la experiencia intersubjetiva diaria como en las instituciones que estructuran una época o formación social determinada.

Al respecto también Zemelman (2012) refiere, que no se trata de planteamientos dualistas entre individuo y sociedad, ni menos de privilegiar al hombre como individuo o a la sociedad como un todo, sino de encontrar los canales mediante los cuales el hombre se enriquece como individualista de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos. (p.35)

Guatarri (citado por Torres, 2006) la define como “el conjunto de condiciones por las que instancias individuales o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial, en adyacencia o en relación con una alteridad, a la vez subjetiva”. Sousa Santos (1994) la define como “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural” (p.123).

Torres (2006) también menciona que los procesos subjetivos pueden estar divorciados entre lo individual y lo colectivo, los cuales responden a la lógica de la historia, es decir de la construcción que cada ser ha hecho de su experiencia en la mediación y el intercambio con el otro. Paralelamente, refiere que el sujeto individual tiene una deficiencia que reside en el hecho de que a pesar de entender las dinámicas de su entorno y de alguna manera reaccionar contra ellas, “lo hace de un modo homogéneo lo cual significa que solo identifica una realidad, vía o salida posible y desde una subjetividad única (la propia).” (p.89)

González (2005) acerca de la subjetividad, refiere:

Es una subjetividad que parte de un invariante universal que se transforma en principio universal oculto de toda experiencia humana. Creo que la subjetividad entra en el campo postmoderno cuando se ve mucho más definida en y con la cultura que en y con la naturaleza humana, que es lo que se pretende; ahora, esa subjetividad, para no ser una subjetividad metafísica, causa última de todo comportamiento, tiene en el sujeto el componente de la acción, de lo impredecible, de lo contextual, de la subversión del orden (p.12).

González (2005) clasifica la subjetividad en todas las formas de expresión humana, al respecto añade:

“Por ejemplo, el niño cuando diseña y pinta, nos ofrece una vía interesante para el conocimiento de la subjetividad. Ahora, evidentemente la construcción de la palabra en trechos de densidad, en trechos complejos, es fundamental para conocer la subjetividad, es una materia prima de primer nivel, de gran importancia” (p.14).

A la pregunta de ¿cómo se construye la subjetividad? encontramos diferentes postulados al respecto, uno de ellos Pichon Riviere, (citado por Torres, 2006)

La identificación no está planteada como identificación a una imagen sino a un rasgo de las estructuras, ideativas que incluye modelos de significaciones sensibles, afectivas, ideativas y de acción y que luego el sujeto reproduce. El vínculo es el que intermedia y permite la inserción del sujeto al campo simbólico de la sociedad. El vínculo es una estructura bifronte, posee una cara interna y otra externa. La Subjetividad es, entonces, “una verdadera selva de vínculos (p. 93).

Sin otro no hay producción de subjetividad. En palabras de Pichon Riviere (citado por Torres, 2006), el vínculo es la condición material de nuestra constitución subjetiva. La subjetividad también es de naturaleza vincular, si entendemos el vínculo como esa estructura sensible, afectiva, ideativa.

Es fundamental referir para este trabajo investigativo que autoras como Piedrahita et al. (2012) se ocupan de entender el bagaje histórico y teórico que ha tenido este concepto en un devenir de interpretaciones que van estructurando o dando forma a un sujeto que se concibe desde lo simbólico por aquello que representa en su espacio, por aquello con lo que es en su cultura. En su compilación se ocupa de citar autores como González (2005) quien interpreta esa cultura como integrante infinito del hombre y sus diversas prácticas, en este sentido los niños y niñas juegan conjugan sus realidades con las del otro sin olvidar eso que particularmente siempre lo define como individuo.

En relación con los aportes teóricos referidos podemos decir que se encuentra similitud entre ellos al referir que la subjetividad es un proceso inacabado, que se conforma y relaciona con la subjetividad de otros, que indispensablemente involucra las perspectivas sociales y culturales y que se entretajan con el otro.

### **Construcción de Subjetividad en la escuela**

Hernández (2010), en su libro *Aprender a ser en la escuela primaria*, refiere cuatro posiciones que presentan a la vez vinculaciones y énfasis diferenciadores que han ido permitiendo interpretar cómo las prácticas y las experiencias de subjetividad tienen lugar en la escuela. La primera aproximación es la subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de la autorización para seguir siendo y para ser más a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible. Aquí surge el reconocimiento y la autorización donde para construirse es necesaria la relación.

La segunda aproximación, hace mención a la subjetividad como la construcción de maneras y sentidos de ser, que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de su vida. Formas de relación que van dando sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y con lo otro y desde una capacidad de acción que se manifiesta mediante formas de resistencia, transformación o aceptación de las estrategias y experiencias de subjetivación por las que cada cual transita.

La tercera aproximación que Hernández (2010) plantea es la subjetividad como un núcleo de la búsqueda personal. La subjetividad como una mirada hacia el interior, hacia aquello irrepetible



y que cada uno hace de su experiencia en el mundo. Es el resultado único del dialogo de cada persona desde que nace, siempre mediado por relaciones que va estableciendo en el curso de su vida. Es esa posibilidad de elaborar un mundo interior mediada por las relaciones con los otros, entre uno y el mundo, y en el dialogo con uno mismo. ¿Qué es lo que hace “marca” en un sujeto? ¿Qué deja huella en su transitar por los distintos vínculos que establece? (p15).

La Cuarta aproximación hace énfasis en lo que pasa con la formación de las subjetividad en relación con la escuela primaria, es un misterio en lo que se refiere a efectos causales (cotidianos y a corto y mediano plazo), no se puede saturar el significado respecto a prácticas que son de subjetivación precisamente porque no saturan al sujeto, sino que le permiten ser.

Sancho (2010) en un texto llamado *¿Qué niño\niña contribuye a formar la escuela?*, cita a Martin Burder, quien escribe que “el mundo crea en nosotros el espacio para recibirlo, que el mundo nos obliga a habitarlo; pero el modo en que damos lugar al mundo en nosotros es tarea que corre por nuestra cuenta”. En el mismo texto Sancho (2010) refiere que en este sentido la subjetividad como concepto critico nos invita a considerar la cuestión de cómo y de dónde surge la identidad, hasta qué punto puede llegarse a comprender y hasta qué punto es algo sobre lo que tenemos en cierta medida influencia y control. Además concluye que el termino subjetividad apunta a lo que podríamos (pero quizás no podamos) conocer, a lo que conocemos (o creemos conocer) y a las formas individuales o culturales de conocer o intentar conocer.

Según Aguilar (2009):

El educador no puede estar ajeno al cuestionamiento acerca de los resultados, posibilidades y limitaciones de su práctica social. Al no mediar un proceso de reflexión, tanto sobre la influencia de la representación en la práctica como en el sentido y soporte de dichas teorías, la propia práctica sigue reproduciendo

esquemas que muchas veces contradicen los valores e ideales del mismo docente. Tanto en lo individual como en lo social, en lo biológico, en lo material como en lo espiritual, la transmisión de la cultura es la más importante en la educación (p.81).

Para el presente trabajo investigativo es de interés comprender la configuración de subjetividad y sus vínculos con la escuela, pues es allí donde niños y niñas establecen distintas dinámicas sociales en las que ellos y ellas se representan y se incorporan en aspectos relacionados con autonomía, decisión, identidad, reconociendo que en las prácticas y representaciones sociales se configuran la construcción de subjetividades del yo y del otro.

### **El Juego en la infancia**

Son muchos los postulados referidos al juego, sin embargo, para este trabajo investigativo haremos un énfasis particularmente en el juego que emerge en el espacio de recreo escolar y sus implicaciones en la configuración de subjetividad. Para iniciar quisiéramos traer el concepto de juego referido por Glanzer (2009):

Podríamos decir que el espacio de juego, ese espacio potencial donde se desarrolla la actividad lógica es como una esfera transparente y mágica limitada por la complicidad de los jugadores, esfera no en el sentido geométrico del término si no en su significado, el contenido que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad compartida que los hace cómplices de un entendimiento común. Y los que no participan quien fuera de la esfera aunque pueden verse físicamente a veces muy cerca de ahí no entregarse al juego evidentemente no entra en ese ambiente y son consideradas como extraños por los jugadores (p.34).

En este sentido, podemos señalar que uno de los aspectos más relevantes para los niños y niñas es el juego, el cual se da en espacios del recreo escolar, en contextos familiares o en cualquier otro momento. La relevancia para nuestro trabajo investigativo se da en que el juego acompaña la etapa de la infancia de manera inseparable, es un mundo de posibilidades que vale la pena identificar, de esta forma Mercado (2015) en su libro *Juego y Recreación en educación*, hace una completa recopilación acerca del juego, haciendo un llamado específico de la importancia del juego manifestada en un trinomio Educación - Acción - Reflexión. Sin olvidar que Jugar es Vivir. Según Mercado (2015):

La recreación forja la personalidad y la conducta de los actores y el colectivo social, mediante experiencias gratificantes cargadas de mensajes y posicionamiento ideológico. El juego no es indefenso, es una posibilidad de generar cambios, sostener resistencia, germinar aprendizajes, y facilitar interrelaciones sociales. La recreación involucra y vincula desde el trinomio Educación – Acción – Reflexión lo personal y lo colectivo y sostiene, desde la educación no formal, una propuesta de educación para la libertad, la cual no puede negar su carácter político social más que técnico metodológico (p.20).

A su vez, este autor menciona que los fundamentos del juego se entranan en la cultura del hombre de todos los tiempos, destacando que el hombre ha transitado distintas etapas y siempre ha estado presente el juego, “siendo el juego un elemento fundamental de la condición humana y formando parte intrínseca desde sus orígenes” Mercado (2015). También relaciona el juego como una universalidad que aparece en el desarrollo humano como dos vías independientes y a la vez estrechamente interdependientes, habiendo sido construidas dentro del marco de la historicidad del hombre. La primera de esas vías es la presencia del juego en todas las manifestaciones

culturales del hombre de todas las regiones geográficas. La segunda se ramifica por cada uno de los estadios evolutivos, sociales y culturales, es decir, en cada una de las etapas de su ciclo vital.

Retomando los postulados de Mercado (2015),

El juego no es central solamente en la infancia, la verdad es que es central toda la vida” y solo ante la constante presencia del juego como parte integrada de la vida es posible escapar a los grandes males, como la enajenación y el constante vivir en un tiempo inexistente como el futuro, invita, en un profundo llamado, a vivir el presente de manera consciente y creativa, respetando los valores fundamentales de la sana convivencia (p.58).

Paralelamente Martínez (2012) en el libro *El juego y el desarrollo infantil*, refiere que las primeras experiencias que tenemos con el medio ambiente social que nos rodea incluyen el juego. “Jugar es un privilegio del que se disfruta principalmente en la infancia y la niñez” Martínez (2012). El autor plantea que en estas primeras edades, los niños y niñas aprenden jugando y juegan partiendo de los conocimientos más o menos imperfectos que poseen sobre las cosas y el mundo que les rodea. Igualmente, consiguen destrezas físicas partiendo de capacidades limitadas de movimiento y manipulación, refiere además que el reunirse a jugar permite a los niños y niñas desarrollar las habilidades que les serán imprescindibles en el mundo de las relaciones sociales.

Martínez, (2012) argumenta que la educación tiene como misión fundamental facilitar los conocimientos y habilidades necesarias para la vida en la sociedad. Es así como el proceso educacional comienza desde los primeros momentos de la vida, en el que padres y cuidadores se vinculan en forma casi completa. De esta manera, jugar es una tendencia innata y los adultos facilitan tal actividad en sus niños, en ocasiones se implican en sus juegos y participan en ellos. Para el autor en mención, en tales situaciones se producen aprendizajes de gran importancia sobre la manera de comportamiento adecuada y aceptada entre los seres humanos.

Siguiendo con Martínez (2012), él expone que el Juego es un término que se refiere tanto a una forma general de comportarse y sentir como a una serie de actividades concretas claramente delimitadas. “Es así como el juego se mueve en el mundo de la fantasía, quien juega vive en una realidad más o menos mágica y, por consiguiente, más o menos relacionada con lo cotidiano.” Además, continua refiriendo que el elemento clave del juego es que se produce por un placer intrínseco que obtiene el jugador y que jugar conlleva, en ocasiones, tensión, pena o sufrimiento puesto que en los juegos se deben aceptar retos y superar obstáculos. Por otra parte, es cada vez más común que los juegos infantiles sean valorados por sus consecuencias, incluso en edades tempranas.

En la escuela, se evalúa el deporte y la actividad física, así como las realizaciones plásticas dramáticas. Las actividades extraescolares, que son por lo general de índole deportiva o artística, suelen plantearse en un marco de competición en el que no resulta indiferente el resultado. En definitiva, el juego espontáneo, débilmente estructurado y no competitivo, es cada vez más escaso en nuestra sociedad (Martínez, 2012, p.56).

El autor relaciona el juego como un mundo mágico, por ello las actividades realizadas en el marco del juego son producto de la ilusión. En el juego se puede conseguir todo lo que se desee. “Esto es así, porque no importa el beneficio que pueda reportar. El juego responde a la necesidad de ser activo, moverse, imitar y explorar.” (Martínez, 2012, p.56).

El sentido de libertad que Martínez (2012) suscita, es otro importante aporte, mencionando que el componente de libertad de elección es inseparable del mundo del juego, es imposible obligar a jugar y esta libertad de elección, seguimiento y acción es esencial e inseparable del mundo de los sentimientos. En definitiva, los componentes actitudinales, afectivos y motivacionales implicados en el juego nos remiten a la existencia de ese plano íntimo tan importante en este tipo de conductas. Si, como acabamos de sostener, el juego transcurre en un

plano personal o subjetivo, paralelamente a su manifestación externa, nos debemos mover con precaución puesto que las personas compartimos sentimientos respecto a determinados hechos pero también tenemos nuestra propia exclusividad.

Continuando con la categoría de juego, se ha tomado como parte de esta comprensión el fundamento teórico que realiza la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) en su Lineamiento pedagógico y curricular (2013), el cual plantea que desde una perspectiva sociológica y antropológica citando a (Huizinga 1987; Callois 1986 y Duvignaud 1997), que el juego tiene características que lo hace fundamental para la construcción del ser humano como sujeto social y cultural. El juego es una actividad que tiene valor en sí misma, situada fuera de la vida corriente que se dé bajo unos límites de espacio y tiempo; se práctica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer.

Así que es fundamental reivindicar la presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún dada nuestra realidad social, la situación de violencia generalizada y las características de nuestra ciudad, donde niñas, niños, no pueden jugar, pues las calles no son lugares apropiados y las viviendas tampoco. Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el que potencia su desarrollo (SDIS 2013, p.52).

Bruner, (citado por SDIS, 2013, p.53) nos aporta su visión desde las funciones que cumple la actividad lúdica como medio de explorar sin temor a equivocarse, pues la flexibilidad que se vive en el juego le permite a niños y niñas cambiar el transcurso de una acción e inventar nuevos modos de proceder.

En relación con el lenguaje y el juego Bruner (1995) refiere:

El niño no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible, exactamente del modo que la lúdica permite.

Cualquier cosa o actividad que tenga una estructura, o que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego. Es más, el verdadero juego necesitaría que no existiera limitación alguna por parte de los adultos, ser autónomo de su influencia (p. 216).

Al respecto es oportuno citar a Winnicot (1982), quien refiere:

Para entender la idea del juego resulta útil pensar, en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, a fin a la concentración de los niños mayores y de los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad, y en la que no se admiten intrusiones (p 52).

Otros autores que consideran la importancia del juego infantil son Maturana y Zoller (1993), quienes proponen también la idea del juego por el juego, se atiende a lo que se hace en el momento en que se hace. Jugar es atender el presente. “Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace, un niño que juega a cabalgar un caballo con palo, cabalga un caballo” (p.144). Para los autores, el juego es una actividad humana vivida en el aquí y en el ahora, disfrutada en el momento de su realización, sin ningún propósito exterior a ella.

Por otro lado, Perea (2007) invita a llegar a la superación del juego como pura actividad reglada en la que se gana o se pierde, para proponerla como una negociación permanente y un trabajo cooperativo en el cual los participantes y los personajes que crean, construyen una posibilidad ontológica nueva, desde criterios estéticos y lúdicos. Estas ventajas podrían promover la creación de lazos cooperativos que permiten que los sujetos experimenten modalidades

subjetivas en ambientes controlados, así como el esfuerzo conjunto por construir y mantener formas de asociación poco comunes, alternas y posibilitadoras del respeto y la emergencia de la diferencia.

En palabras de Perea (2007) se concibe de la siguiente manera:

De este modo, cuando el otro dirige su juego estratégico, ve limitada su acción sobre la acción del otro, precisamente, porque éste parte de esos principios elegidos y experimentados. Ahora bien, si quiere acceder a una estrategia victoriosa, deberá incorporar en ella principio del otro y considerar un nuevo juego. Es en este sentido, es decir, en la aparición de nuevas posibilidades de juegos de poder, que los juegos de rol se pueden proponer como estrategia de formación ética y política. Esto termina construyendo formas de resistencia que no sólo son reacción al marco estratégico, sino, sobre todo creación, de nuevos principios, nuevas realidades y nuevas subjetividades (p.42).

Al retomar estudios acerca del sujeto y la subjetividad social que permitan el acercamiento del juego como vínculo a la constitución de subjetividad, se encuentra a González (2012), quien establece una categoría de subjetividad social basada en el concepto de sentido de Vygotsky, una categoría que permite avanzar en el concepto que se usará para el presente estudio en tanto que concibe los diferentes espacios como configuraciones subjetivas formando un sistema que no se alimenta solo sino que pone en juego la subjetividad individual de cada miembro, para ello coloca como ejemplo la familia y los conflictos que surgen al interior de ella, los cuales devienen sentires y emociones por parte de quienes la integran, llevando estas acciones a las subjetividades sociales. Esa subjetividad social conjuga todos los espacios, dentro de ellos el recreo constituyente de las subjetividades de quienes allí se relacionan.



La categoría de juego es transversal al presente trabajo investigativo ya que es desde allí que surgen interacciones sociales en las que niños y niñas participan de manera simbólica, representando a su vez prácticas sociales y culturales y con ellas la construcción de subjetividades. Paralelamente al juego, vinculamos a la investigación el recreo escolar, escenario en el que emergen distintas experiencias que vale la pena identificar.

### **El Recreo escolar**

Al respecto del recreo escolar encontramos definiciones pertinentes para la presente investigación, Jarret, citado por Chaves (2013) manifiesta que “en comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo en que los niños gozan de más libertad para escoger qué hacer y con quién” (p. 9).

Por su parte Gómez (1995) lo define como aquel “lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias y que merecen una esmerada atención por parte de los maestros de la Institución” (p.13).

A su vez, Sindelar (2002) hace su aporte diciendo:

El recreo se refiere a los momentos del día apartados para que los estudiantes de la escuela primaria tomen un descanso de sus tareas de clase, juegan con los compañeros y participan en actividades independientes y no estructuradas. La programación y la duración del recreo varían, pero tradicionalmente las escuelas han apartado tiempo para el recreo en la mañana o en la tarde (y a veces en ambas) además de tiempo extra para el recreo durante el período del almuerzo (p. 12).

Paralelamente, Pérez y Collazos (2007) establecen una comparación entre el patio de recreo y el aula. De esta forma plantean que:

En el aula el niño no puede elegir con quién sentarse, en el patio puede elegir con quién jugar; el aula es un espacio cerrado, el patio es un espacio abierto; en el aula el control es casi total, en el patio es difuso, el recreo significa libertad, el poder ser tal cual se es, es decir el patio de recreo es un espacio para el esparcimiento, la libertad y la diversión, allí no existen restricciones en cambio sí la verdadera expresión del ser (p.15).

Al respecto el recreo tiene como sinónimo libertad para los niños y niñas, siendo un tiempo valorado y de gran significado para el desarrollo de distintas vivencias, representa mucho más que el tiempo de receso de actividades académicas, se entretienen asuntos como configuraciones individuales y colectivas.

Así también (2012) sustenta:

La educación en su sentido más formal, que se lleva a cabo en la escuela, también se sirve del juego de diferentes maneras. Una primera y más tradicional es el «recreo», cuyo sentido es fundamentalmente descansar de las actividades del currículum escolar. El juego se utiliza también como «método» para facilitar la transmisión y adquisición de determinados conocimientos, principalmente en las edades más tempranas. Los métodos pedagógicos cambian con los tiempos, se hacen más populares unos u otros. En la base de todos ellos, encontramos una línea continua que se refiere a la atención que en mayor o menor grado se otorga a la tendencia espontánea de los niños y niñas a jugar (p.53).

Largo (2013), en su tesis llamada *El lugar de descanso como dinámica de interacción social*, cita a Paramo (2008) para referir que la apropiación que tienen los estudiantes del lugar de descanso tiene que ver con la apropiación que tienen los individuos de un lugar, se encuentra influenciada por varios factores, entre ellos, la participación, la motivación, los factores

personales y cognoscitivos, el interés, que se persigue, las metas o propósitos y las reglas que determinan la forma de actuar de cada uno de ellos en un determinado contexto.

Paramo, citado por Largo (2013), además hace mención de cómo el ambiente físico se convierte en facilitador del comportamiento que asumen los individuos, sosteniendo que los componentes locativos, las personas, el tiempo, entre otros, facilitarán la creación de normas o reglas, las cuales determinarán el comportamiento que los individuos ponen en práctica en su interacción con el lugar.

Otro de los postulados acorde al presente interés investigativo, es el de Jaramillo y Murcia (2013), quienes hacen uso del término “mutantes de la escuela” al referirse a las transformaciones que se dan a través del patio del recreo y el cuerpo. De esta manera es preciso citar:

El mutante es, pues, ese espacio físico y simbólico que envuelve la vida y la humanidad de los actores en la escuela, el mutante deviene de los sujetos y es al mismo tiempo posibilitador de sujetos; el mutante es el patio recreado por los sujetos que lo habitan, pero es también, la metamorfosis de los sujetos en sus propias vidas, a partir del encuentro con el otro y con eso otro de la escuela, es la transformación en sus vidas y maneras de decir y representar; pero además, de hacer y ser de quienes le otorgan o le quitan movimiento. El patio es sinónimo de recreo, y el recreo es naturalizado en el patio (Jaramillo y Murcia, 2013, p.165).

Visualizar el patio del recreo como “mutante” nos permite comprender las configuraciones que en este se entretajan ya que “no solo mutan los espacios y tiempos sino también lo hacen los cuerpos y las subjetividades.”

Le Bretón (2008), citado por Jaramillo y Murcia (2013) al respecto refieren que “del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y

colectiva” (p.164), esa existencia se configura en el patio del recreo con otros e implica la ejecución de acciones y estas a su vez configuran subjetividades.

Cuando los y las estudiantes salen al patio, este deja de ser un encierro y se transforma, se matiza con mil colores, sabores, olores; pero, también con mil ideas y actividades que lo hacen un lugar de encuentro y desencuentro consigo mismo, con el otro y con el mundo en general (Jaramillo y Murcia, 2013, p.165).

Para concluir, podemos decir que la construcción teórica realizada para cada una de las categorías nos permite comprender la configuración de subjetividades de niños y niñas en relación con los escenarios de juego y recreo escolar.

## **Metodología**

### **Enfoque de investigación**

La presente investigación tiene un enfoque *Hermenéutico* debido a que busca comprender e interpretar las subjetividades que se configuran en el espacio del recreo entre los niños y las niñas de la Institución Educativa Soacha Para Vivir Mejor, ubicada en el municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca. En este sentido, se retoma la interpretación porque para la experiencia hermenéutica, el dialogo es una característica del progreso que tiene un tema entre dos interlocutores, el cual es mediado por el lenguaje del que se sirve el intérprete en una grandeza de palabras y el universo de posibilidades de concebir la información. Lo anterior dado que desde el ejercicio de diálogo e intercambio permanente entre las investigadoras y el grupo de niños y niñas colaboradores, las narrativas y conversaciones retoman un papel protagónico en el avance y análisis del presente planteamiento.

### **Tipo de Investigación**

Debido a la aproximación que busca hacer esta investigación para comprender la construcción de subjetividades en los niños y niñas a través del diálogo de saberes en el que se fundamentan sus concepciones de juego, el tipo de investigación que se utiliza es de corte *cualitativo* en tanto que se involucra en el proceso social reconociendo al sujeto como transformador y constructor de su realidad en la interacción y diálogo permanente con otros y otras.

Así mismo en las relaciones que se establecen con la comunidad educativa se obtiene la narración y socialización de experiencias que se dan a través del juego. Según Creswell (2007) la

investigación cualitativa despliega en el investigador una amplia posibilidad de prácticas interpretativas, buscando la comprensión de lo que se investiga a través de lo que narran los participantes. De esta manera, se estudia la realidad de los contextos y sus participantes, en su forma natural, para comprenderla de acuerdo a lo que es para cada participante, en este sentido para Vasilachis (2006):

La investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero además del funcionamiento organizacional (...) Está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de otros. Esas experiencias y perspectivas subjetivas, no deben analizarse de manera aislada respecto a la organización social (p.275).

En ese sentido se hace imprescindible que para los estudios sociales se implemente la investigación cualitativa como vehículo que propicia la relación con los participantes en la medida que se van consolidando las experiencias, se generan nuevas posibilidades de indagación y construcción de saberes sobre las problemáticas o necesidades que experimentan las comunidades.

### **Método de Investigación**

La finalidad del conocimiento que se está construyendo en la observación y análisis de la constitución de subjetividades, sirve para interpretar las diferentes formas de actuar de los niños, niñas y docentes ante la categoría de juego y su incidencia en el reconocimiento que se tiene del otro (a). Por consiguiente, desde la observación y participación en el contexto natural de los participantes y la complicidad de las investigadoras en los juegos y otras formas de relacionamiento que a partir del recreo se daban, se recolectó la información y se describieron “momentos habituales y problemáticos, así como sus significados en la vida de los individuos”;

en este sentido, el presente trabajo es de corte etnográfico, en tanto permite entender la rigurosidad de los datos para la interpretación y análisis mientras se comparte a diario como observador participante.

Por lo anterior y retomando las ideas de Denzin (2012) este método permitió, en primer lugar, lograr un acercamiento a los niños y niñas de cuarto de primaria (población), estableciendo vínculos asertivos de comunicación y diálogo al interactuar con ellos y ellas en sus espacios de recreo y otros espacios alternos al salón de clase, permitiendo así la inmersión de las investigadoras en dichos escenarios. En segundo lugar, facilitó la comprensión de las percepciones que tienen los niños y niñas en relación al juego, las relaciones entre pares y el recreo, desde los diferentes diálogos y espacios donde intervienen los diferentes actores involucrados en los espacios del descanso, conociendo sus diferentes puntos de vista en sus propios escenarios. Y por último, el método etnográfico permitió observar y jugar con los niños sus actividades tradicionales para conocer y reconocer sus voces en el escenario del recreo.

El método etnográfico promueve la comprensión de sucesos, historias de vida y formas de ser de las personas, ya que utiliza una amplia gama de estrategias y técnicas para la recolección de datos con el fin de interpretar, analizar y aprender de ellas a partir de la observación. (Martyn y Atkinson, 1994)

Es así como se generaron recursos para aprender, conocer, comprender e interpretar lo que sucede al interior de la vida cotidiana de la comunidad educativa, tratando de identificar las formas de percibir, opinar y actuar de los grupos de niños y niñas en el espacio y tiempo del recreo. Estos recursos estuvieron dados por los mismos juegos que se proponían en cada espacio para divertirse y aprovechar la hora de recreo.

Teniendo en cuenta lo anterior y retomando que en la etnografía el conocimiento se construye a partir del interaccionismo simbólico que sucede entre el investigador y determinado

grupo poblacional, niños y niñas del grado cuarto de primaria del colegio Soacha para Vivir Mejor, se hace uso de narrativas , diarios de campo producto de las observaciones en dinámicas escolares, como el recreo, el receso de almuerzo, reunión de padres de familia, nivelaciones escolares, espacios de apoyo pedagógico por parte de las investigadoras - practicantes de la Universidad Javeriana y cartografía social, para recoger información a fin de analizarla bajo la mirada teórico – conceptual propuesta.

### **Contexto Poblacional**

La presente investigación se desarrolla en el espacio del recreo de la Institución Educativa (IE) Fe y Alegría, Soacha para vivir mejor, ubicado en el municipio de Soacha en el barrio el Altico, en el marco del convenio establecido entre la Universidad Javeriana y el Servicio de Jesuitas a Refugiados (SJR). El colegio es de carácter público, atiende población proveniente de los barrios La Florida, San Carlos y el Altico, entre otros.

La Institución Educativa cuenta con las modalidades académicas de grado transición hasta grado 11 de básica secundaria, es de carácter mixto, con educación tradicional en jornada única. La población atendida proviene de estratos 0, 1 y 2. Algunas de las principales situaciones sociales se encuentran relacionadas con el desplazamiento rural, intraurbano, víctimas de la violencia, ausencia del estado, condiciones de extrema pobreza, también se encuentran familias que tienen como actividad económica la venta ambulante, vigilancia o prestación de servicios domésticos.

Dentro de los prospectos pedagógicos de la institución, encontramos como lema del PEI, el siguiente: “Niños, niñas y jóvenes con formación de vida, integral desde los cimientos de la educación de calidad para construir tejido social”. Por otro lado la IE, establece la misión referida así: “Fe y Alegría es un movimiento internacional de educación popular integral y



promoción social, basado en los valores de justicia, libertad y participación, fraternidad, respeto a la adversidad y solidaridad, dirigido a la población empobrecida y excluida, para contribuir a la transformación de sociedades”.

A su vez proyectando la visión de “Un mundo donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad, construyendo una sociedad en la que todas las estructuras estén al servicio del ser humano y la transformación de las situaciones que generan la inequidad, la pobreza y la exclusión”.

La vinculación de la investigación a la IE se da a través del semillero de investigación de la Universidad Javeriana “*las infancias como campo de investigación social y educativa*” en el que un grupo de investigadoras desarrollaba el proyecto de lectoescritura con los niños de tercero y cuarto de primaria, al cual acompañamos en la realización de talleres propuestos por el semillero. De este acompañamiento e interacción con los niños y niñas surge el presente trabajo investigativo, pues observamos la disposición del grupo de estudiantes por participar en actividades extraescolares.

De esta manera, el recreo es el espacio seleccionado para analizar como las experiencias de juego inciden en la construcción de subjetividad de los niños y las niñas de la IE. Es así, como nuestra observación se da desde dos formas, la primera a nivel general con todos los niños y niñas de primaria que salen al recreo, y la segunda a nivel específico con algunos de los niños y niñas de cuarto de primaria (4a, 4b, 4c) con quienes veníamos interactuando en los talleres de lectoescritura. Este grupo específico de niños y niñas de cuarto, son nuestros colaboradores, con ellos hemos desarrollado vivencias de juego, diálogos y expresiones en torno al recreo y diversas situaciones que nos acercan a realidades que permitan avanzar en la comprensión de nuestro interés investigativo.

### **Más allá del contexto**

El llegar a la institución educativa Fe y Alegría, Soacha para vivir mejor, se convierte en un encuentro con las propias infancias, con vivencias inolvidables que guardan los patios de las escuelas y que hacen parte de lo mejor de ir a estudiar. Uno de los momentos más interesantes de llegar a la IE es el recorrido que se debe realizar para dirigirse a esta, pues luego de encontrarse en la avenida principal de Soacha (autopista sur), se debe caminar en ascenso por una vía que tiene un poco de rural y un poco de urbano, por esta vía transita de forma continua transporte de carga pesada y se puede encontrar por el camino un gran número de perros que son parte del sector. Camino hacia el colegio es posible recrear sentimientos de motivación, pero a la vez de expectativa, cada visita es un nuevo aprendizaje, un nuevo encuentro de realidades. Luego de unas cuadas y en un lugar insospechado se encuentra la IE, cuya infraestructura es amplia, organizada y de gran agrado, un lugar realmente llamativo.

Esta investigación de corte etnográfico, permitió la participación natural con los niños y niñas en experiencias de juego en los espacios del recreo; a continuación se comparte lo que representa un contexto general del espacio de desarrollo de la investigación.

La hora del recreo se da en dos momentos, el primero de 9:20 a 9.40 a.m. y el segundo de 12:00 a 12:40 m. Lo anterior debido a que la Institución cuenta con jornada completa de estudio. Una descripción en términos generales del primer momento de recreo se puede generar así; niños y niñas salen de sus aulas, algunos de manera más rápida que otros, uno de los puntos a los que se dirigen corriendo es la cooperativa de “Doña Clarita” lugar donde la variedad en comestibles es muy amplia y provocativa.

En este particular lugar todos quieren ser atendidos de forma rápida, y cómo no, si al no ser atendidos rápido tendrán menos minutos de juego, allí se pueden percibir voces como estas “Doña Clarita, yo si estoy haciendo la fila”, “quítese yo iba ahí”, “haga la fila Julián”; muchos niños prefieren evadir la fila y privilegian el tono de la voz para solicitar lo requerido. Por otro lado, se observan niños y niñas consumiendo alimentos que han traído de sus casas, generalmente comparten con su compañero de recreo mientras hablan, caminan o juegan.

A su vez, al realizar el recorrido por la IE se puede sentir la potencia y fuerza que transmiten los niños de primaria al encontrarse en el espacio del recreo, son distintas manifestaciones en un solo espacio, (risas, gritos, cantos) es una invitación a la libertad y es imposible como adulto no querer disfrutar de ella. Los juegos desarrollados en este espacio se dan de forma amplia, pero cada niño y niña decide cómo vivirlo. Así transcurren los 20 minutos del primer descanso en un día cualquiera, tiempo en el que cada niño y niña se acerca a su salón para continuar con las actividades académicas, claro está que no lo hacen de manera individual, ni porque estén pendientes del tiempo de finalización del recreo, pues los docentes asignados para la vigilancia en tales tiempos llaman a los niños recordándoles que ya finalizó este espacio y la institución continua con sus dinámicas escolares, cada grado en su salón correspondiente en donde se desarrollan otro tipo de experiencias como parte del desarrollo del aprendizaje.

El segundo recreo está organizado para que los estudiantes tengan el tiempo suficiente para almorzar, al respecto se dan diferentes maneras, algunos son beneficiarios del restaurante escolar, a otros sus familias le llevan, otros llevan una segunda lonchera y algunos deben esperar a llegar a casa. En verdad este segundo espacio es aprovechado por los niños y niñas para quienes es una oportunidad de disfrutar de otro tiempo de recreo.

Aunque el punto de cooperativa está presente también para este segundo recreo no es significativamente visitado por los niños en relación al primero. Se evidencia que siendo el

tiempo más amplio, mayores posibilidades de juego, en palabras de Liseth una de nuestras colaboradoras, “Es poquito el primer descanso, es más arto el segundo, yo almuerzo rápido para tener más tiempo, no me quedo hay pajareando”.

### **Participantes y Colaboradores**

Podemos referir que todos los estudiantes de primaria de la institución educativa han aportado a nuestra investigación, por el hecho de estar vinculados a las dinámicas que se desarrollan a la hora del recreo. Lo anterior de manera general, ya de forma específica los participantes con los que se desarrolló la investigación fueron estudiantes de cuarto de primaria, con quienes compartimos vivencias específicas en momentos de recreo. Las edades se encuentran en un rango de 9-11 años. Algunos de los colaboradores presentan dificultades en relación con los desempeños académicos y disciplinares, la mayoría de nuestros participantes viven en lugares fuera del entorno urbano, como es Altos de la Florida y El Altico.

Cada uno de ellos nos permitió hacer parte de sus juegos, además de sus vidas como niños, de sus opiniones, de sus decisiones, de sus realidades y de la construcción de subjetividades.

### **Espacios de recreo**

En relación con el interés investigativo cobra gran importancia identificar y reconocer los espacios físicos con los que cuenta la Institución pues como veremos en la sección de análisis a través de estos se configura el reconocimiento de territorios como parte inherente del recreo escolar. Una de las observaciones realizadas se relaciona con el aspecto geográfico, debido a que el sector no se cuenta con espacios para el esparcimiento de sus habitantes, caracterizándose más bien por la creciente urbanización. En contraste a esto, la Institución Educativa cuenta con espacios amplios para el desplazamiento y disfrute de actividades lúdicas recreativas como los

son patios, canchas y puentes de acceso, que generan distintas formas de juego entre niños y niñas. La distribución de salones se da de tres formas: Preescolar, Primaria y Bachillerato, cada uno de estos distribuidos por zonas, es así como para el área de preescolar se encuentran de forma distante a las otras zonas, contando con un parque propio para los estudiantes de estos cursos, siendo allí el espacio de recreo. La zona de primaria es una amplia infraestructura que involucra salones de primer y segundo piso, también distante de otros, por último, la zona de bachillerato se encuentra en otra zona designada para estos grados. Para primaria y secundaria los espacios compartidos, aunque en diferente horario son las canchas, patios centrales, cooperativa, ludoteca y comedor. Así mismo, la distribución de los horarios de recreo se desarrolla en estos dos grupos: preescolar y primaria, posteriormente bachillerato, lo que permite que el aprovechamiento de espacios sea mejor, aunque estas dinámicas no siempre se dan de la misma forma, en especial en el segundo recreo, que si se realiza de forma general.

Los lugares de mayor preferencia para el juego durante el recreo son los espacios libres, y espacios estructurados como por ejemplo debajo de escaleras, la cancha es de uso más amplio para la práctica de futbol, esta última es de gran gusto por parte de niños y niñas, pero el acceso a ella es generalmente de niños más grandes o que se han ganado el tener algún tipo de poder para ocuparla.



### **Técnicas de recolección de datos**

Como estrategias para la recolección de la información y en consecuencia para el análisis de datos, se hizo uso del diario de campo, la grabación de voz y las fotografías “los registros no solo vislumbran las notas de campo en sus diferentes formas, sino también las grabaciones, las fotografías, material audiovisual en general” (Vasilachis, 2006, p.143), de manera que se apoyara la observación participante con material propio de la etnografía en la contrastación de resultados.

Es importante mencionar que para garantizar la confidencialidad y protección de la identidad de los niños y las niñas se usaron seudónimos para la identificación de los participantes de la investigación.

## **Observación participante**

Teniendo en cuenta que el presente trabajo investigativo es de corte etnográfico, se llevó a cabo *observación participante*, definida esta no solo como la acción de estar en un grupo sino en ser, tomar y sentirse parte de un colectivo. En este sentido la observación participante, buscó la relación con los actores en contexto (niños y niñas) por medio de una construcción colectiva de conocimiento, de una articulación de saberes que permitiera sentirnos parte de la colectividad y facilitar con ello la observancia en la toma de decisiones sobre el territorio, lo cual propendió por acciones incluyentes en las que se tuvieron en cuenta todas las formas de opinión y conocimiento. De esta manera, la observación estuvo mediada por el acompañamiento a los niños y niñas en espacios alternos al salón de clase, en los que se reforzaban aspectos de lectoescritura a partir de su proyecto de vida con estudiantes de la Universidad Javeriana, los recreos de la jornada escolar a media mañana y hacia el mediodía luego del almuerzo.

Como investigadoras nos vinculamos a la dinámica y vivencias en el recreo escolar de la Institución Educativa Soacha para Vivir Mejor. Es así como junto a los niños y niñas nos involucramos de la manera más natural en el desarrollo de sus actividades lúdicas. Al conocer por primera vez a los niños y niñas de cuarto y quinto de primaria referimos que podían llamarnos por nuestros nombres y que queríamos compartir con ellas y ellos sus vivencias en la hora del recreo, conocer sus juegos y hacer parte de estos, a lo que niños y niñas se mostraron entusiasmados con nuestra participación.

En palabras de Angrosino (2007):

La expresión “observación participante” es una combinación del rol del investigador (de alguna forma participante) con la técnica misma de recogida de datos (la observación). Por descontado, los investigadores pueden utilizar otras

técnicas de recogida de datos (encuestas, búsquedas en archivos, entrevistas) mientras participan en la comunidad que estudian; pero el supuesto es que, incluso mientras hacen estas otras cosas, siguen siendo observadores meticulosos de las personas y de los acontecimientos que les rodean (p.83).

La observación participante fue parte fundamental de nuestro trabajo de campo, la toma de notas se registraba posteriormente, con el fin de atender de manera completa las vivencias dadas en este espacio. Es preciso mencionar que aunque los datos generados en su mayoría se obtuvieron de la observación participante en las dinámicas con los niños y niñas de cuarto y quinto de primaria, también se registran reflexiones en torno a observaciones generales dadas en el ambiente escolar de la institución.

Experiencias con los niños y niñas como esconderse en un lugar preferido, unirse al juego de coreografías, entrar a los baños para compartir secretos, vincularse a la fila de la cooperativa escolar en medio de empujones para comprar algún alimento, tomar una pelota de tela y correr para lograr una anotación en el arco, son las que nutren el trabajo investigativo, otorgándole un significado amplio, reconociendo que más que datos son formas de pensar, de sentir y diversas configuraciones de subjetividad de las que surgen conocimientos y aprendizajes. Guber (2001) plantea:

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de “participar”, en el sentido de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más (p.57).



## **Diario de Campo**

Se realizó el registro de datos pertinentes para nuestro interés investigativo, relacionados directamente con nuestra participación con los niños y niñas en la Institución, en los espacios de recreo haciendo uso de diarios de campo. En estos diarios se relata la cotidianidad de los niños y las niñas en ambiente natural, vinculando descripciones de la forma más real y detallada posible en torno a relaciones entre ellos y ellas, maneras de ser y maneras de vivir el recreo, espacios físicos, comentarios, conversaciones. De igual forma se registraron emociones, expresiones y gestualidades.

## **Entrevistas**

Además de la observación participante y las notas de campo, se realizaron entrevistas, las cuales se implementaron en dos sentidos, el primero emerge de manera espontánea y abierta en las dinámicas de los niños y niñas en el recreo; y el segundo de manera específica en la elaboración de la cartografía social, las preguntas que se incluyeron se relacionan con: ¿qué es el recreo?, ¿qué te gusta hacer en el recreo? o ¿a qué jugamos?

La entrevista etnográfica es conversacional en el sentido de que tiene lugar entre personas que han llegado a ser amigas, ya que el etnógrafo ha sido un observador participante en la comunidad en la que su informador vive. Por tanto, la entrevista etnográfica es habitualmente de naturaleza abierta: fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente (Angrosino, 2007, p.64).

Por otro lado, se generaron preguntas orientadoras las cuales se registraron a través de notas de voz. Dichas preguntas son más estructuradas y buscan encontrar pistas para el desarrollo

investigativo acerca del juego y el recreo en relación con la configuración de subjetividad. En este sentido Angrosino (2007) refiere que la grabación de audio sigue siendo el auxiliar más valioso para la realización de entrevistas y la recuperación y análisis posterior de los datos de entrevista.

Los datos generados en la entrevista son las voces de niños y niñas, que se retoman en el análisis de resultados en cada una de las categorías.

### **Cartografía del territorio**

Con el fin de identificar los lugares y/o espacios del recreo según el criterio de los niños y niñas, se implementa el ejercicio de *cartografía social*, el cual según (Diez y Escudero, 2012)

La obra final de un mapa realizado a través de la cartografía social implica una tarea compartida con fuerte intercambio de ideas, un debate sobre acciones objetos y conflictos y finalmente un consenso. En ese momento, el mapa se transforma en un texto acabado que habla de un espacio compuesto por acciones y objetos en conflicto, pero escritos mediante un consenso (p.14).

Dentro de las experiencias compartidas con los niños y las niñas en el recreo escolar encontramos el territorio como significativo para la realización de juegos, cada lugar, cada espacio es una oportunidad para decidir cómo vivir el recreo. Es así como en el trabajo de campo se comparten recorridos donde descubrimos y reconocimos los lugares vinculados al recreo escolar: la cooperativa, la cancha de futbol, debajo de las escaleras, el parque de preescolar, los patios de bachillerato, los baños y la ludoteca, son lugares preferidos o lugares secretos que cobran significado para los niños y niñas y para nosotras como investigadoras, pues cada recorrido implica además sensaciones que tienen que ver con el hacer uso de ellos.

Además de los recorridos como parte de la cartografía, se realizó con apoyo de los niños y niñas la descripción gráfica en la que según sus propios intereses representaban aquellos lugares de mayor significado a lo hora de jugar. De allí que surge la importancia de involucrar la categoría llamada Cartografiando el recreo, que se refiere al territorio en relación con la configuración de subjetividad.

### **Análisis de Datos**

Dentro del análisis de datos se retomaron elementos de la teoría fundamentada, los cuales contribuyeron a la organización de la información, dichos elementos son la codificación, el descubrimiento de categorías apoyadas en herramientas analíticas como el uso de preguntas, reflexión de oraciones, frases, palabras. Es así como a través del diario de campo donde se registraron voces, sentimientos, vivencias y pensamientos de los niños y niñas, se realiza una codificación abierta en la que se busca definir términos o claves para llegar a la formación de categorías que aporten a la construcción de conocimiento.

La teoría fundamentada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (Corbin y Strauss, 2002, p.21).

### **Codificación abierta**

Al respecto, Corbin y Strauss (2002) señalan que la Codificación abierta es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus

propiedades y dimensiones. En este orden se inicia la codificación abierta a través de los registros en diarios de campo, notas de voz y cartografía realizada. Algunos conceptos importantes se relacionan con juegos, alimentación, cooperativa, parque, escondidas, bachillerato, cancha, futbol, diversión, relaciones de poder, entre otros códigos que permitieron relacionar la información de acuerdo a lo más relevante e incidente.

### **Construcción de memos o memorandos**

Al terminar el proceso de codificación se realiza una construcción de memos o memorandos en los que como investigadoras profundizamos en reflexiones propias o teóricas relacionadas al contexto. Según Corbin y Strauss (2002) los memorandos son el registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos.

A partir de los memos realizados, surgen preguntas que, aunque en primera instancia no pertenecen al interés investigativo si nutren la generación de conocimiento y componen formas de ver la construcción de subjetividad en el recreo escolar. ¿Cómo son las relaciones de poder mediadas por el género para la construcción de subjetividad?, ¿el recreo como premio o castigo?, ¿por qué algunos niños no juegan en el recreo escolar?, ¿cuál es la incidencia del adulto en la construcción de subjetividad en el espacio de recreo escolar?, ¿cuál es la interferencia de la vigilancia para el desarrollo libre de juegos?, ¿cuáles son las relaciones entre alimentación y relaciones sociales en el juego? Las anteriores preguntas permiten el surgimiento de categorías emergentes que fortalecen el trabajo de investigación y que se desarrolla con profundidad en el capítulo de análisis de resultados.

## **La construcción de las categorías**

Las categorías son conceptos derivados de los datos, que arrojan fenómenos y conclusiones emergentes, estos describen los problemas y necesidades que son objeto de estudio, por lo general sus nominaciones representan de manera general lo que se va a contar del dato. Corbin y Strauss (2002)

De acuerdo a lo anterior, en el presente trabajo investigativo han surgido categorías de análisis, las cuales describimos brevemente a continuación y que retomaremos, en el capítulo de análisis de resultados.

***Cartografiando el recreo.*** Se refiere al territorio como significativo para niños y niñas en relación a la configuración de subjetividad. La cancha de fútbol, la cooperativa, la ludoteca, el parque infantil hacen parte de los espacios donde se entretienen relaciones sociales y de participación. Es así como se han otorgado nombres específicos para las categorías, por ejemplo Lugares Secretos, ¡Doña Clarita un dulce! Y Lugares divertidos se cuenta lo que ocurre en cada espacio, aquello que solo involucra a los niños porque lo le otorgan un significado.

***Mi Recreo.*** Aquí como en las demás categorías se retoman las voces de los protagonistas de esta investigación (niños y niñas) para analizar que es el recreo para unos y otros, encontrando diversas situaciones de análisis en las que permite reconocer configuraciones de subjetividad. Esta categoría es nutrida con *Lo que me gusta del recreo* la cual hace referencia a las preferencias, intereses e imaginarios posibles para la vivencia de recreo y se describen aspectos en los que los niños y niñas expresan inconformidades referidas a lo que no les agrada del recreo.

***Relaciones de Poder.*** Esta categoría surge a partir de la observación de las relaciones que se presentan entre los sujetos que se encuentran inmersos en el espacio del recreo, relaciones que aportan a la configuración de subjetividad, relacionadas con el juego y sus manifestaciones naturales. Por tal razón incluir *¿Quién manda en el juego?* Permite relacionar experiencias encontradas a través del juego y la vinculación del género. En esta categoría se analizan dichas implicaciones de juegos tradicionalmente masculinos o femeninos y las configuraciones de subjetividad dadas alrededor. Así también en la *vinculación del adulto en el recreo* se analizan las distintas maneras de vinculación y cómo está influye en las dinámicas del juego y en elementos como el sentido de libertad, vigilancia y control.

La siguiente grafica 1.0, ilustra la organización de los datos agrupados por familias, de manera que de cada dato encontrado en las herramientas implementadas arroja una información que al codificar componen las familias de las que se desprenden los datos generales.

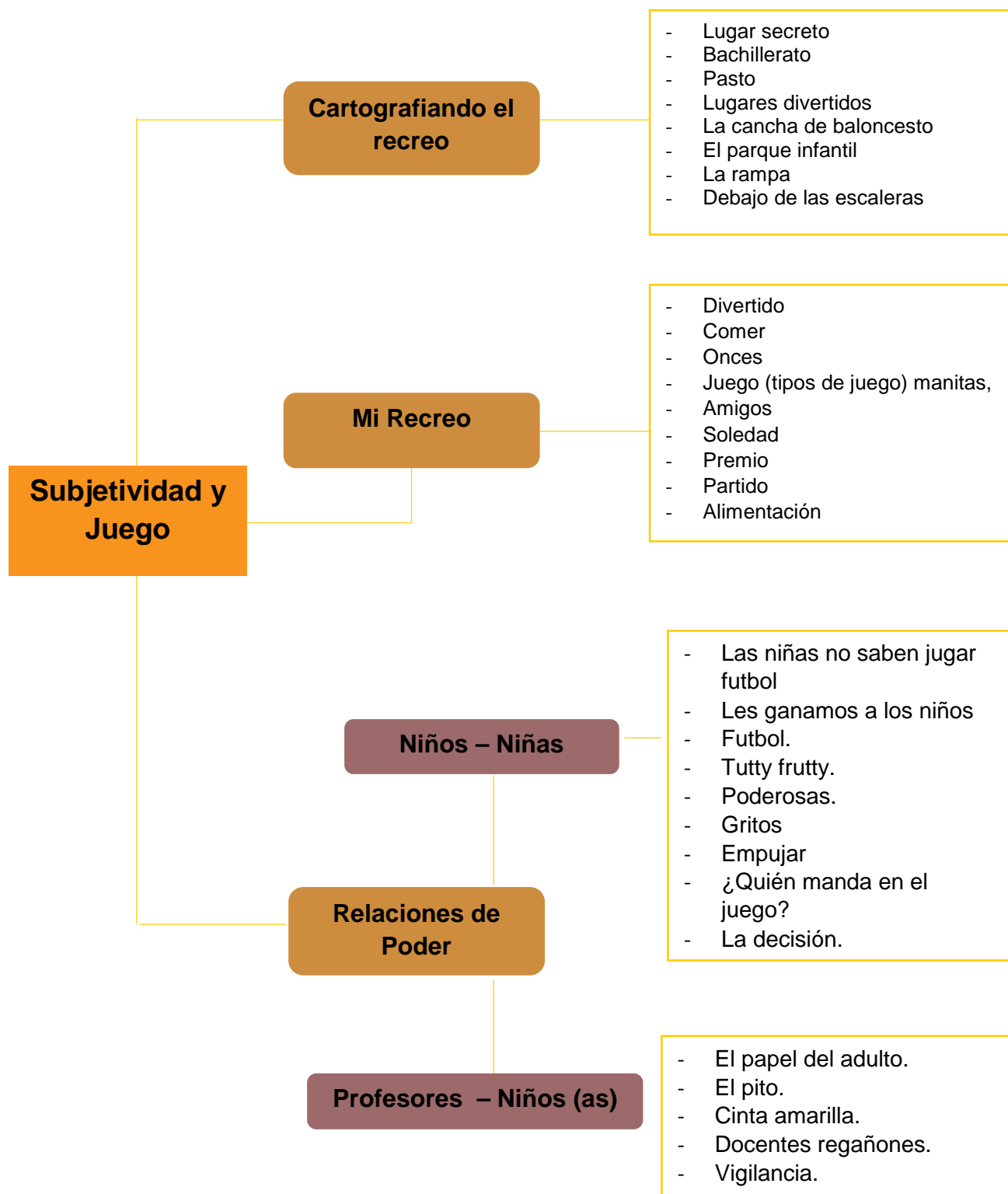


Figura 1. Construcción de Categorías a partir de la Teoría Fundamentada.

## **Análisis y Resultados**

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación en la cual se privilegió el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas del colegio Fe y Alegría, Soacha para Vivir Mejor de los cursos del grado cuarto de primaria, a fin de comprender la configuración de su subjetividad. A continuación, se presenta el análisis de diarios de campo, entrevistas etnográficas y cartografías sociales que denotan las categorías que incluyen los referentes conceptuales y aquellas que emergen del proceso observación en campo.

### **Cartografiando el Recreo**





El territorio como categoría surge de manera espontánea y emergente al trabajo de investigación, esta no fue concebida al inicio, sino que aflora en la observación participante y en los diálogos con los niños y las niñas de manera que el uso del espacio, la comprensión que tienen los sujetos de él, la manera como se apropia y como se construye socialmente fueron pilares para desarrollar los siguientes análisis.

Es así como la cancha de fútbol y a su vez de baloncesto, “el parque de los pequeños” la tienda de Doña Clarita, la ludoteca, bachillerato, debajo de las escaleras, las rampas entre otros lugares que se describirán más adelante, constituyen elementos de interacción y construcción en los que las niñas y niños se reconocen, comparten, expresan sus emociones, gustos y representaciones de manera que van configurando su subjetividad; el lugar del recreo y sus diferentes territorios tienen un significado que lo asignan de acuerdo a lo que allí han vivido, al contenido que ha tenido y al intercambio que hacen con el objeto y los otros sujetos.

Por lo anterior, **cartografiando el recreo**, es una categoría de esta investigación en donde los niños toman decisiones en tanto que escogen lo que debe tratarse dentro de la configuración de su subjetividad, de esta manera, en el reconocimiento de sus diálogos y la importancia de sus acciones en el recreo se comprenden algunos de sus significados y la construcción social que cada uno de ellos hace del territorio, nominándolo así como ese objeto del recreo que va más allá espacio físico.

En este sentido, se entiende el territorio como lugar cambiante que se transforma a partir de lo que sucede en los sujetos, de la manera como estos se relacionan entre sí, un ejemplo de ello es lo que sucede en el comedor habitado por los estudiantes en horas de alimentación, en ese momento el lugar es un espacio ruidoso en el que se comparte mientras se come rápidamente el alimento que la mamá, algún familiar o vecino trae de la casa, en el que se juega a deslizarse por el piso para llegar rápidamente de una pared a otra o en el que se hace silencio cuando entra la

profesora o la coordinadora y lo que emerge en el mismo escenario cuando hay una reunión de docentes o padres de familia es un ambiente callado, formal, de atención dirigida, con poco relacionamiento de un sujeto con otro, de relaciones de poder nominadas por quien está frente al micrófono, en este momento lo único que se observa de “*desobediencia*” es una madre de familia preguntando a baja voz en qué van porque ha llegado tarde. En este sentido, la manera como se vive, se trasmite y se relaciona en ambos casos es diferente en tanto que la mirada de los sujetos cambia en la relación que establece con el otro y en la medida como se apropia del lugar.

El relacionamiento con el lugar, el conocimiento que el sujeto tiene en la exploración o permanencia que ha hecho del mismo, configura subjetividades en la medida en que se tejen confianzas, se reúnen opiniones y se establecen los mecanismos para que el otro incida o participe de lo que allí sucede. También en los lugares es posible ver la configuración de subjetividad en las alianzas que establecen los sujetos, en el intercambio de saberes, diálogos y costumbres, normas y éticas que cada uno trae previamente de lo que ha configurado en otros espacios como por ejemplo su lugar de vivienda.

Lindon (2002) apoya la idea de territorio como construcción social debido a que permite comprender el punto de vista del sujeto en una mirada que reconoce la construcción constante del mismo, pero también su reconstrucción por parte de las personas concluyendo: “Esta construcción de la sociedad y el territorio es un proceso inacabado de conformación de una subjetividad social, dentro de la cual hay ideas, significados, imágenes referidos específicamente al territorio” (p, 7).

## **Lugares Secretos...**

Un secreto es algo que podemos guardar, esconder, contar, es oculto ante la mayoría, pero visible para quien importa, el secreto es compartido solo para quien tiene relevancia, en este caso el lugar secreto nombra a quien está allí, a aquel que se escondió porque tiene algo que hacer y no quiere ser visto por los demás, porque es privado, pero también divertido y censurado por los adultos que pueden ver. Un lugar secreto en el recreo, es ese espacio que no es vigilado por el adulto, es un espacio donde aflora la adrenalina del ocultarse y en el que se es libre porque se puede hacer “como yo quiera” allí no manda el profe, la directora o los vigilantes, allí se establecen relaciones de complicidad en torno a evadir a ese otro que no deja ser, que no permite y que mantiene una regla.

A ese lugar secreto no entran todos, solo ingresan los que quieren asumir el riesgo de ser descubiertos, ese lugar secreto no es para adultos, solo niños, niñas y grupos de amigos que quieran hacer algo diferente a lo convencional que se hace en otros espacios. El lugar es secreto no porque todos no lo reconozcan, al contrario, en el saber del docente frente al recreo se sabe que existe, sino porque es precisamente allí donde el niño cuenta sus historias de miedo, habla del amor, de lo que planea, donde configura relación afectiva con otro según sea el caso niño o niña.

El espacio en el que el niño o niña y por ende el ser humano frecuenta o visita porque es su lugar preferido, va marcando sus formas de relación con el otro y con lo otro (la naturaleza) de manera que aunque hay un lugar común, cada sujeto muestra ciertas características en particular que lo identifican al respecto Paramo (2008) manifiesta, “Las relaciones con el espacio hacen igualmente parte de nuestra identidad y por eso hacemos de nuestras posesiones una extensión de nuestro cuerpo” (p,542).

Ese espacio, llamado “Lugar *secreto*” es una extensión del cuerpo de los niños y niñas en tanto que al ingresar allí cierran sus cuerpos, se agachan e intentan hacerse más pequeños para no ser descubiertos.

Viviana te invito a jugar... ¿a dónde? A un lugar secreto, allí nos escondemos de los profes cuando no queremos ser encontrados, ¿puedo entrar? Si, si quieres jugar... corremos con un grupo de niños y nos escondemos debajo de las escaleras, huele feo porque allí se posa el agua, a los niños no les importa y creo que a mí tampoco me debería importar, pero soy adulta (Diario de Campo, 10 de mayo, 2016)

Al ampliar aún más el significado del Lugar secreto, podemos decir que es un espacio físico con poco campo, está ubicado debajo de las escaleras de primaria costado izquierdo y de bachillerato este último tiene una connotación secreta superior en tanto que es absolutamente prohibido por los docentes y directivos visitar este escenario en momentos del descanso. Para reconocer el Lugar secreto basta con ser amigo y de confianza de quien lo conoce para llegar allí, sentarse, escuchar y compartir.

Estamos en un lugar secreto... ¿por qué es secreto? porque acá se besan los de bachiller... También porque algunos dicen que aquí murió una niña que se llama Samantha, se murió y está asustando a todos, pero eso es mentira, porque acá también vienen hacer brujería... ¡Risas! Este lugar también es prohibido porque aquí están los de bachiller (Nota de voz, 18 de octubre, 2016).

Podemos ver en los relatos de cada una de las niñas que ellas deciden apropiarse o no de lo que histórica y socialmente se ha construido en algún lugar, como sujetos sociales creen o rechazan afirmaciones que suceden a su alrededor de acuerdo a sus costumbres o formas de relación previas con el objeto propuesto, en este caso el mito de un suceso.

Al respecto Berger y Luckman citados por Torres (2006) afirman

La realidad social, sujetos sociales, relaciones y acciones sociales no se ven hoy como realidades “dadas” sino como construcciones sociales, históricas e intersubjetividades, las cuales son percibidas como objetivas mediante los procesos de internalización, socialización cultural y por el lenguaje que las nombra (p 69).

### **¡Doña Clarita, Un dulce!**

Doña Clarita, un dulce; nos reafirma la importancia de la categoría emergente del territorio, pues en ella se encuentra la disposición del lugar que espera ser apropiado por quienes están allí. Sin lugar a dudas la cooperativa de Doña Clarita es un punto estratégico en el que se encuentran los niños y niñas que desean adquirir algún producto comestible. Al sonar el timbre que indica la hora de recreo, muchos niños y niñas de primaria corren para llegar a la caseta ubicada en el centro del patio, allí encuentran una variedad de alimentos para consumir en el descanso. Este lugar es de gran significado para los niños y niñas, ya que así no hagan uso de ella para adquirir productos, es un lugar de encuentros, porque alrededor de la caseta algunos niños se sientan hablar, jugar o ver a otros desde ese panorama.

La cooperativa Doña Clarita también fue la primera experiencia de participación con los niños y niñas en el descanso, al incluirnos en este momento nos sentíamos como en un campo de batalla, la presencia del adulto entre sus filas no generó ningún tipo de restricción (afortunadamente para nosotras), escuchamos gritos para llamar la atención y ser atendido rápidamente, empujones de unos y otros que querían llegar de primeras a la fila.

La dinámica que surge en este espacio es de gran trascendencia. Los niños y niñas deben hacer fila para solicitar sus productos, aunque no siempre es así, aquí es donde se evidencia distintas estrategias para ser atendidos de forma mucho más rápida, por lo que el “colarse” o

hacer uso del tono de voz fuerte es la opción para algunos que no están dispuestos a esperar su turno en fila. Algunas voces encontradas en este espacio son: “Doña Clarita deme un refresco de 200” “Quítese, yo iba ahí” “Doña Clarita, Doña Clarita un pastel” Oiga no se cole” “Haga la fila Javier” (Diario de campo, 19 abril, 2016).

Es un espacio que los niños han construido, donde se ven en juego diferentes roles, relaciones de poder, familiaridad, emociones. Algunos niños y niñas más pacientes conversan con sus compañeros mientras llegan al turno, compartiendo anécdotas de mucho valor que probablemente en otros espacios escolares no hacen: “ayer fuimos a donde mi abuelita porque estaba enferma y mi mamá le llevo unas cosas” (Diario de campo, 19 abril, 2016).

En este sentido, Canter (1977) define los lugares como las disposiciones físicas que este ofrece y con las actividades que desarrollan los sujetos en esos espacios definidas por los intereses, metas, objetivos o expectativas por las que su presencia está allí y no en otro lugar; la manera como existen diferentes roles en determinada actividad ejecutada. Así, la disposición del lugar de lo que sucede alrededor de la cooperativa de “Doña Clarita” no es más que las vivencias de aquel que quiere que lo atiendan con prisa para ir a jugar, de aquellos que planean el juego del descanso, del que se posiciona como el dueño del juego o del docente que va a comprar su lonchera como un miembro más que se emociona en el recreo porque también vive experiencias diferentes a las que están en su rutina del salón de clase.

Volviendo a la Cooperativa, es de anotar que en la institución hay otra cooperativa (Doña Luz Dary) muy cercana a la de Doña Clarita, pero contrariamente permanece desocupada, allí no hay filas, ni agrupamiento de niños por comprar. En las observaciones realizadas notamos que se presenta la situación que algunos niños pasan el tiempo del recreo, que es de 20 minutos haciendo la fila y esperando el turno para comprar su producto, lo que implica perderse de espacios de juego, o cualquier actividad preferida para hacer en el descanso. Este contexto generó interés en

nosotras como investigadoras, por lo que en diferentes diálogos con los niños y al preguntar por qué no iban a la otra cooperativa para evitar hacer fila, Valeri refiere “me gusta donde Doña Clarita porque ella vende burritos y paletas” “nos gusta más ir donde Doña Clarita, porque ella es amable y tiene muchas cosas ricas” *Indiscutiblemente* los niños aprecian esta cooperativa, hablan de ella con respeto, cariño y sentido de pertenencia.

Al respecto es pertinente citar a Largo (2013), quien en su estudio investigativo cita a Páramo (2008), refiriendo:

(...) el ambiente físico se convierte en facilitador del comportamiento que asumen los individuos. De esta manera los componentes locativos, las personas, el tiempo, entre otros, facilitarán la creación de normas o reglas, las cuales determinarán el comportamiento que los individuos ponen en práctica en su interacción con el lugar. Esta posición propuesta por Páramo (2008) permite entender cómo el patio de recreo se convierte en facilitador de las conductas y comportamientos que asumen los niños y jóvenes durante el descanso y cómo estas se ven influenciadas por una serie de reglas conocidas en el lugar o propuestas por los mismos estudiantes (p.51).

Pero ¿quién es Doña Clarita? Es una señora de aproximadamente 45 años que día a día abre una pequeña caseta en donde mágicamente hace uso de tan pequeño espacio para organizar todos los productos, ella siempre permanece de pie porque sus productos abarcan todo el espacio, cuelga paquetes de forma que sean vistos, aquí se puede encontrar una variedad de alimentos empacados y también preparados, no podemos negar que las arepas de pollo son deliciosas, así como empanadas, pasteles, burritos. Ella siempre hace uso de un delantal blanco y gorro en su cabeza, no le importa calentar una y otra vez los alimentos que le piden. Paquetes de diversas papas, ponqués, dulces, refrescos, café con leche, jugos en botella y naturales son algunas de sus

variedades. Doña Clarita refleja un carisma especial hacia los niños y se le nota preocupada por atenderlos a todos. Es tal el cariño y la importancia simbólica que tiene Doña Clarita para los niños, que su imagen fue plasmada en un mural de gran tamaño que se puede observar al ingresar a la institución.

“Yo vendo arto, eso sí para qué. Pero a mí me da pesar que mis chinitos no alcanzan a su recreo” (Doña Clarita) (Diario de Campo, 12 de mayo, 2016).

En nuestras experiencias de participación en el recreo se observó que en este espacio de encuentro, además de lo anteriormente descrito, se presenta la realidad de algunos niños o niñas que no hacen uso de la cooperativa porque llevan su lonchera desde casa, o porque no tienen dinero. Es el caso específico de Mariana, quien debido a la situación económica familiar no puede comprar en la cooperativa, pero tampoco lleva su lonchera. Hacemos mención de lo anterior porque el hecho de no tener onces a la hora del recreo genera distintas respuestas a nivel social, que ampliaremos más adelante.

En estos espacios la configuración de subjetividad está expuesta por el relacionamiento que tienen unos y otros sujetos, por las decisiones que toman al comprar su lonchera, al incluir grupos dinámicos que juegan u otros que prefieren caminar por todos los lugares “autorizados”, el lugar que ocupan es otra decisión, es la manera como manifiestan su preferencia y configuran lo que los representa como sujetos. La subjetividad que se configura en estos escenarios no es más que las narraciones, las vivencias, las realidades familiares expuestas por uno u otro según sea el caso.

En palabras de Jaramillo (2013)

El patio es sinónimo de recreo, y el recreo es naturalizado en el patio. Cuando los y las estudiantes salen al patio, este deja de ser un encierro y se transforma, se matiza con mil colores, sabores, olores; pero, también con mil ideas y actividades



que lo hacen un lugar de encuentro y desencuentro consigo mismo, con el otro y con el mundo en general (p.165).

### **Lugares Divertidos**



El recreo para algunos no es más que el momento divertido del colegio, el recreo es móvil, no se limita a un solo lugar, sino que es el momento en el que los niños en su subjetividad se relacionan con aquel territorio que más les gusta o con el que crean alguna empatía.

Los lugares divertidos, hacen parte de esos territorios habitados por niños y niñas en los que se crean algún tipo vínculo y símbolo que favorece la vivencia de nuevas experiencias. Cada uno tiene por denotar algún lugar que es divertido porque favorece la experiencia de juego, les facilita

la experiencia innovadora de reinventar actividades que los lleve a “relajarse”, a explorar, a descansar a huir del profesor. Mientras hablábamos del recreo Sharon define “Para mí el recreo es muy divertido, uno puede jugar, uno puede divertirse, puede comer y relajarse hasta que timbren” (Diario de Campo, 13 de Septiembre, 2016).

Los lugares divertidos son espacios en los que se vive un cruce de información, símbolos, significados y tensiones que solo comprende el que está allí y aquel que se arriesga a meterse en el juego para compartir con los niños y niñas de cuarto de primaria. El lugar divertido puede ser la cancha, en este se desarrollan tensiones en torno al deporte preferido para muchos estudiantes “el futbol” en la cancha se vive el juego, se hace barra al equipo favorito, se desarrollan luchas por disponer de la totalidad del terreno para colocar a rodar el balón, la cancha es un lugar en el que juegan varios balones al azar sin importar que existen varios equipos porque lo que importa es jugar, compartir y definir el líder o dueño del juego el cual generalmente es también el dueño del balón.

En torno a este juego se suscitan experiencias como el trabajo en equipo al intentar ganar el juego frente al equipo que casualmente es de ese curso que durante el año ha generado competencia por una u otra razón, se crean lazos de identidad al luchar el juego por representar mejor al curso. En esta medida el territorio se ordena de la siguiente manera un espacio amplio en concreto se extiende en medio de dos canchas de futbol y baloncesto unas gradas con escaleras dividen una de otra, en una semana normal de clases una de las canchas es habitada en el recreo de primaria por estudiantes de bachillerato que desarrollan su clase de educación física, mientras que la otra es adjudicada a los que grupos de amigos que lleguen a ocupar el lugar.

Me siento al lado de mi tocaya, así le digo a una niña con la que he tenido gran empatía por su carácter fuerte y decisivo, ella comía papas y tenía las loncheras de sus amigas que hacían barra, mientras ella miraba entretenida el partido de su

curso, ella dice “necesitamos ganarle a esos de quinto, para pasar a la final, ojalá ganen los de mi curso porque todos los apoyamos y son buenos, hacen goles y juegan chévere. (Diario de Campo, 01 de septiembre, 2016)

La ludoteca también es un lugar divertido, allí se generan nuevas apuestas por otro tipo de juego que convoca al elemento del cuento, la muñeca o las ollas que allí están, aunque para ingresar los niños y niñas deben retirarse los zapatos esto lo hacen con gusto y de manera rápida para aprovechar los minutos del recreo. Adicional a lo que allí se encuentra, otra característica que lo hace más divertido para los niños es que el lugar no es supervisado por docentes, sino por “Una señora” con quien perciben agrado, ya que no se sienten controlados.

Entramos a la ludoteca, nos saluda la señora que la cuida, allí nos sentamos y nos quitamos los zapatos, Michel dice “este lugar es divertido, mira todos los juguetes que hay, muñecas, cuentos, peluches, solo que es descanso no alcanza para hacer muchas cosas, en ese sentido suena el timbre y muy despacio se colocan los zapatos para ir a clase, otra niña del grupo dice ¡aish! que aburrido” (Diario de campo, 13 de Septiembre, 2016).

De esta manera jugar con la muñeca, leer un cuento, patear el balón, contar secretos, darse besos en los lugares secretos representan algunas de las decisiones que toman los niños para realizar en su descanso, las cuales siempre se encuentran ligadas a la construcción de subjetividad y por tanto de su ser político, en este aspecto retomamos los postulados de Hernández (2010) quien, define el acercamiento a la subjetividad por esa forma de ser, por esa autorización para seguir siendo en la autoconstrucción. Por tanto, la capacidad de decisión que tiene el niño en el juego y la manera como se hace más explícito en espacios poco mediados por el adulto incide en la configuración de sí mismo como sujeto político.

“Estábamos corriendo por varios lugares del colegio, empezamos a hablar de los lugares chéveres, corrimos hacia el espacio de bachillerato, un pequeño pedazo de pasto debajo de las escaleras donde estudian los más grandes”

¡Cuando íbamos corriendo María dijo NO! ¡Por allí no podemos!

Yo dije si tranquilas yo le digo al profe que están conmigo, seguimos corriendo hasta llegar y de repente sonó un pito, era el profesor de Educación Física que nos anunciaba que hacia allá no podíamos ir, inmediatamente le hice señas que estaban conmigo asintió su cabeza en señal de autorización y seguimos....”( Diario de Campo, 04 de octubre, 2016)

La manera como algunos de los niños y niñas relacionan sus territorios de diversión está mediada por la poca supervisión del adulto, en este sentido vemos como la ludoteca, el parque infantil, debajo de las escaleras, son espacios en los que las y los niños se autodefinen y configuran su subjetividad a partir de su realidad de niño o niña y la experiencia que este mismo espacio genera.

El lugar divertido, no es una posesión del adulto debido a que el docente o directivo reconoce que son espacios predilectos para los niños, al contrario es denominado así porque los niños y niñas establecen un vínculo con el territorio con lo que le agrada del colegio, el espacio que hay debajo de las escaleras, el cual también denominaron como lugar secreto en las narraciones de la cartografía, es un lugar en el que los profesores no los ven, en el que son invisibles ante la mirada del adulto y en el que se reafirma a la vez un concepto de libertad.

### **Mi recreo**

El recreo puede ser entendido como la hora, temporalmente hablando en donde niños y niñas tendrán la oportunidad de cambiar de actividad escolar. Pero

sabemos que este concepto es mucho más amplio y mucho más significativo para ellos. Realmente es un escenario donde se entretajan diversos acontecimientos que aportan a la constitución de subjetividad, entendiendo que el recreo no es el único espacio escolar donde se visualiza, pero si es quizás donde se manifiesta de manera más natural y espontánea.

De acuerdo con Jaramillo (2012),

El recreo escolar se convierte en la hora más esperada por los niños y las niñas en las escuelas, como si, al sonar el timbre, el patio que es una estructura inerte, vacía y deshabitada, fuera tomando vida y sentido, fuera revivida por la presencia corporal de los escolares, fuera habitada y permitiera la habitación y la vida en conjunta, vida entre semejantes, entre iguales, en pocas palabras, una vida que permite que ellos se constituyan como sujetos y constituyan al otro y lo otro del patio (p.1).

El recreo ha sido elegido para el desarrollo de nuestra investigación, ya que es un espacio que genera interés por la multiplicidad de vivencias y experiencias significantes para los niños y niñas. Pero ¿qué es el recreo?, a continuación compartimos las respuestas de los protagonistas de este escenario: Mónica comenta “para mí, es la hora más chévere porque puedo salir a jugar con mis amigas y hacer lo que yo quiera”. (Diario de Campo, 6 de Septiembre ,2016). Por otro lado Tatiana dice al respecto del recreo “es donde uno puede compartir con sus compañeros y jugar a lo que quiera y puede charlar en el recreo” (Diario de Campo, 6 de septiembre ,2016).

Podemos analizar en estas respuestas que a la pregunta que es el recreo hay una constante que lo define como la hora del juego, del relajamiento, de la comida, los amigos. El recreo es en todo tiempo sinónimo de juego y aunque en su gran mayoría el recreo es aprovechado para realizar diferentes actividades, se evidenció en menor incidencia que también hay para quienes en

el recreo el juego no es la prioridad, pues en él no sienten diversión, ni libertad sino sentimientos de temor y angustia, así lo muestra el siguiente apunte del diario de campo

Al caminar por uno de los patios observo a Karla, quien al verme me muestra una cartelera donde describe lo que es el bullying y menciona que a ella no le gusta estar con sus compañeros pues ellos le han hecho burlas y dice sentir miedo. La niña hace uso del tiempo del descanso para realizar campaña acerca del bullying, no se observa interactuar con ningún tipo de juego. (Diario de Campo, 5 mayo, 2016)

Del anterior relato, se puede analizar la incidencia social para la construcción de subjetividad, por lo que para muchos el recreo es un espacio deseado y añorado para interactuar con otros en juego espontáneo, para algunos niños, como en el caso de Karla, es un espacio en el que no desean participar por sentirse “amenazado” o vulnerable por sus mismos compañeros. El recreo es un espacio donde la individualidad se pone en marcha y puede ser afectada por el entorno social.

De acuerdo con Jaramillo (2012) El escolar reclama en su recreo ser reconocido, ser tenido en cuenta, ser visibilizado, ser partícipe de lo que en la escuela se genera, tanto desde el juego/recreo como en otros escenarios vivos y vividos en la institución escolar y específicamente en su Recreo (p.14).

Hoy como en otras oportunidades Mariana se encuentra cerca de la cooperativa de Doña Clarita, ella no lleva dinero para comprar y tampoco lleva lonchera de su casa. Casi nunca juega, siempre está sola o acompañada por muy poco tiempo. De igual forma Valeri, prefiere realizar otras actividades en el recreo como lo es pintar o caminar por los pasillos del colegio, ella tampoco es usuaria frecuente de la cooperativa. (Diario de Campo, 17 mayo, 2016).

Uno de los análisis respecto a las dinámicas que se desarrollan en torno al recreo es el de la alimentación o mejor conocido como las “onces”, pues se observa que es un punto de socialización de gran importancia que gira alrededor de un paquete de golosinas que dejan ver las relaciones de compañerismo, conversaciones y juegos. Aunque como se mencionó anteriormente no para todos los niños y niñas el espacio del recreo es favorable debido a que hay quienes, por motivos económicos, de ausencia de sus padres o corresponsabilidad de los mismos no llevan onces. Es así como Mariana y Valeri permanecen en la gran mayoría de recreo solas, probablemente por decisión personal o porque no encuentran afinidad con los demás al no tener alimentos por compartir. Al establecer un dialogo algunas de ellas manifiestan:

No traje onces hoy, no tengo nada que comer, comenta Mariana quien está siempre al lado de la cooperativa y quien ante la llegada de un adulto siempre le comenta su caso, y porque no traes onces pregunte – Porque no me dan en la casa, por eso no tengo amigos y me quedo aquí (Diario de Campo, 7 de Junio, 2016)

Para otros niños el intercambio de las onces representa la relación que existe entre un grupo y la manera como él o ella acepta o rechaza la amistad.

Hoy nuevamente fuimos debajo de las escaleras, las niñas comentan lo que significa el recreo, hay risas y burlas entre ellas pero todas en sentido de amistad, destapan las loncheras que traen o compran de la cooperativa doña Clarita, mientras destapan sus paquetes hacen juegos de manos, una de ellas dice:

- ¿Quieres papas?
- Respondo, sí.
- Acá todas nos compartimos la lonchera e intercambiamos lo que nos echaron que no nos gusta (Diario de Campo, 31 de Mayo, 2016).

En este sentido, se retoman los estudios acerca del sujeto y la subjetividad social ya que al incluir la importancia del juego y la alimentación a la hora del recreo los niños y niñas están creando nodos afectivos que se determinan por el objeto pero que se explicitan en el significado que atribuyen para afianzar las relaciones que construyen socialmente.

De este modo, Gonzalez Rey (2012), establece una categoría de subjetividad social, la cual concibe los diferentes espacios como configuraciones subjetivas que forman un sistema que no se alimenta solo sino que pone en juego con lo que cada sujeto concibe previamente, para esto coloca como ejemplo la familia y los conflictos que surgen al interior de ella, los cuales devienen sentires y emociones por parte de quienes la integran, llevando estas acciones o lo que allí aprenden del conflicto o su mediación a la relación con otros en espacios inmediatos a su cotidianidad.

Es así como compartir las onces implica acciones aprendidas de otros espacios como la familia o normas creadas dentro de los mismos grupos de amigos que se configuran dentro de los ritos de juego o de vínculo de amistad que hacen los niños y niñas.

### **Del recreo me gusta**

Continuando con el análisis en torno al recreo, también se indagó acerca de que les gusta a los niños en el recreo, encontrando nuevamente que en primer lugar esta jugar, aunque se realizan otras dinámicas también importantes como lo es tomar refrigerios, contar historias de terror, conversar de sus experiencias diarias, caminar, sentarse en la cancha a ver jugar, ir a la ludoteca. Encontramos que los juegos preferidos son hacer carreras, cogidas, escondidas, espías, los cuales vivencian en la hora del recreo y son los juegos más acostumbrados. En conversaciones con los niños y niñas, ellos comentan que les gustaría jugar otros juegos, no lo de siempre, juegos como el lobo, stop, el gato y el ratón, la gallinita ciega.



Aquí encontramos un punto más de reflexión pues los juegos deseados por los niños y niñas los podrían hacer sin dificultad alguna, pero existen dinámicas propias entre ellos, que llevan a pensar que jugar el gato y el ratón y otros es de los niños pequeños. Aquí se observa que en las edades en las que se encuentran los niños y niñas hay una etapa transcendental, en la que quieren ser grandes y tratados como tal, pero en la que por su desarrollo desean aun los juegos comunes de niños más pequeños, como le llaman ellos;

Me gustaría jugar la gallinita ciega, es que siempre jugamos a los cogidos y eso aburre...pero es que les parece que eso es de los pequeños” (Mónica)

Y por el otro lado anhelan los juegos que realizan los niños de bachillerato “a mí me gustaría poder jugar en la cancha como los grandes... pero siempre se la cogen, se creen los dueños (Valeri) (Diario de campo, 6 septiembre, 2016)

Otro de los aspectos relevantes está relacionado con el tiempo de recreo, en la Institución hay dos momentos para este espacio. El primero hace referencia a las medias nueves, comúnmente denominado que es de 9:00 a 9:20 a.m. y el segundo está organizado para el almuerzo, que es de 12:00 a 12:40 m. Este último aunque es el tiempo asignado para que los niños y niñas almuercen no todos lo hacen de manera formal, algunos son beneficiarios de los almuerzos dados por el colegio, a otros sus familias les trae y están con ellos para almorzar, algunos llevan refrigerio, otros no hacen uso de este tiempo para almorzar, haciéndolo al salir del colegio.

Retomando la importancia que tiene el tiempo para los niños y niñas, se ha podido observar que la mayor parte de los niños y niñas consumen rápido sus alimentos para aprovechar más tiempo de juego. En el segundo recreo en relación con el de la mañana se percibe mayor dinámica de juego, en tanto hay más variedad de tipos de juego salir corriendo para jugar cogidos, congelados bajo tierra, ir corriendo a la cancha para ganarla primero y además hay

menor supervisión de los profesores, quienes no juegan o no tienen quien les lleven el almuerzo caminan por diferentes lugares del colegio o se ubican en el mismo punto dialogal a la cooperativa de Doña Clarita. “es poquito el primer descanso, es arto el segundo. Yo almuerzo rápido para tener más tiempo, no me quedo hay pajareando” Valeri. (Diario de campo, 6 de septiembre, 2016.)

Es reconocer que los cambios y las mutaciones que se viven en el recreo, son una invitación a la escucha y el reconocimiento, un “grito” por la visibilidad, un llamado a tomar en serio esas realidades ocultas e invisibilizadas que sólo son posibles en este escenario escolar.



## **Relaciones de poder – Tensiones en la configuración de la subjetividad**

Esta categoría surge a partir de la observación de las relaciones que se presentan entre los sujetos, niños – niñas - docentes que se encuentran inmersos en el espacio del recreo, relaciones que aportan a la configuración de subjetividad, que se constituyen desde lo que aporta el otro, otra en la relación, en el intercambio. Relaciones que en el recreo se dan a través del juego, que resalta el desarrollo humano de ese sujeto social que suma instancias constitutivas diversas, con múltiples universos simbólicos e implican gran variedad de construcciones alternativas de realidad. Este sujeto social no es solo individuo, sino que adquiere una connotación colectiva al compartir experiencias e identidades, de modo que despliega prácticas aglutinadoras que giran en torno a una situación común.

En el recreo se denotan relaciones de poder, en la llegada a la cooperativa de algún niño o niña que no desea esperar el turno. Es el caso de Ronal, quien evadiendo la fila hace uso de su comunicación oral y corporal, habla duro, mueve sus manos con el dinero, estira la cabeza e insiste en su solicitud, su lenguaje es de tipo acción inmediata “deme un jugo”, “Doña Clarita, un jugo”. Este tipo de acciones no son diferentes en otros espacios escolares, pues evidenciamos que también en ambientes de juego se aplica la misma acción con diferente manifestación, es así como al jugar fútbol Ronal también solicita que se le hagan pases, y usa nuevamente su lenguaje “muévalo” “pásela” “aquí, aquí” “suéltela”.

En el ejemplo anterior podemos ver cómo la relación de poder se halla mediada por la relación que establecen con sus amigos, lo que representa dentro de un grupo, así como es su llegada a la cooperativa, así también es la manera como algunos de sus compañeros lo siguen y denotan en él un líder en el juego, “el que manda” en diferentes situaciones del recreo. El

liderazgo de Ronal y las tensiones de poder que surgen en sus relaciones no solo se dan a partir de la decisión de él al ser líder o tomar voz en la invención de un juego, sino que además se da por el poder que le asignan quienes están a su alrededor y deciden seguirle en sus juegos.

Los procesos subjetivos pueden estar divorciados entre lo individual y lo colectivo, sin embargo siempre responden a la lógica de la historia, de lo que ha construido cada ser desde su experiencia en la medicación y el intercambio con el otro. A pesar de ello ese sujeto individual tiene una deficiencia que estriba en el hecho de que a pesar de entender las dinámicas de su entorno y de alguna manera reaccionar contra ellas, lo hace de un modo homogéneo lo cual significa que solo identifica una realidad, vía o salida posible y desde una subjetividad única “la propia”. (Torres, 2006)

### **¿Quién manda en el juego?**

Esta pregunta sencilla demarca en el recreo la situación que involucra tomar decisiones que van constituyendo al sujeto, debido a que lo coloca en la tensión de decidir jugar o no dependiendo de quién sea el dueño del juego.

- ¿Quiero jugar... puedo? Pregunta Mayerli.
- ¡Dígale a Juana! responde otro, mientras jugábamos cogidos.
- Mayerli mira a Juana y le pregunta - ¿puedo Jugar?
- Juana responde: Bueno pero entra cogiendo (Diario de Campo, 16 de Agosto, 2016).

Mandar en el juego es uno de los roles que toma uno de los integrantes, es un ejercicio de poder que normalmente siempre lo hace el mismo niño o niña, pocas veces se rota entre los amigos, sin embargo, en otros grupos es posible ver la construcción del juego como trabajo en equipo y la toma de decisiones entre todos los integrantes del equipo. “Hoy jugamos tutty fruty

bajo terra, Juan quería ingresar al juego, él pregunta quién es el dueño del juego y al conocer la respuesta, decide irse y buscar otro juego” (Diario de Campo, 19 de Mayo, 2016).

Por otro lado, la cancha como lugar divertido es un lugar de tensión, donde se tejen relaciones de poder en tanto que estudiantes de todos los cursos desean apropiarse de ella para jugar sus partidos de fútbol en toda su extensión, sin embargo, por temas de territorialidad y agenciamiento siempre lo hacen quienes llegan primero al lugar y seguido a ello quien es el dueño del balón. “A las niñas de mi curso nos gusta jugar fútbol, solo que cuando están los hombres no. porque ellos pegan muy duro, entonces cuando podemos jugamos” (Diario de Campo, 15 de Septiembre, 2016)

Un día a la semana, el miércoles, la cancha corresponde a las niñas y ese día ellas pueden utilizarla por cursos, lo que sucede en un día como este es que un gran número de niñas llevan sus balones y salen a jugar. Esto desafía estereotipos de género y nos muestra otros escenarios en los que es posible la configuración de subjetividad en el recreo.

Ese día no pudimos trabajar con los niños en el salón de artes porque no estaba la llave, así que fuimos al comedor y allí en un espacio jugamos un partido de fútbol con una bola que hicimos con un saco y que arrastrábamos por el piso, había dos equipos, uno de niñas y otro de niños, yo estaba en el de niñas e íbamos ganando! los niños al ver esto pedían continuamente tiempo para hacer un círculo y replantear su estrategia porque repetían frustradamente ¡nos van ganando las niñas! ¡No nos dejemos! ¡Las niñas por su parte hacían fiesta de sus goles y repetían somos poderosas les vamos ganando a los niños! Se reían y hacían chistes tratando de burlarse de los niños, los hombres siempre dicen que las niñas no sabemos jugar ¡pero hoy fue diferente! (María Fernanda) (Diario de Campo, 28 de abril, 2016).

Ese día a partir del juego fue posible hacer varias interpretaciones de lo que significa la subjetividad por género debido a que cada grupo concebía diferente el juego y cada circunstancia apoyaba aún más la idea de que las niñas si sabían jugar fútbol y lo que negaba que los dueños del balón y vencedores siempre eran los niños. Esto que sucedió fue una situación particular, sin embargo, en los diferentes espacios del recreo el tipo de juegos que difieren niños de niñas es creado por algunos de los géneros. Así mientras la mayoría de los niños puede jugar ruta las niñas juegas manitos<sup>1</sup>

Se encuentran debajo de la rampa un grupo de tres niñas que juegan con una pelota pequeña (simulando que es fútbol) , a pesar de que se encuentran con falda no les es impedimento para lanzarse al piso, se ven tranquilas y cómodas, un compañero que va pasando por el lugar ingresa a ese espacio queriendo jugar, pero ellas le dan a entender corporalmente que no quieren que el ingrese, por lo que sale del lugar y se hace en otro espacio donde las puede observar e inicia el rol de comentarista.

(Diario de Campo, 20 septiembre, 2016)

También se puede analizar de la anterior experiencia que el respeto por reglas y normas ya creadas es trascendental para la agrupación de intereses en el juego en los espacios del recreo en relación con la subjetividad, pues aquí el niño asume que su participación será inmediata por tratarse de un juego tradicionalmente del género masculino y al encontrarse con la negación de las niñas para el ingreso a la dinámica de juego, decide vincularse esta vez de forma menos invasiva que es generando el rol de comentarista. Por otro lado, las niñas no tienen inconveniente

---

<sup>1</sup> Ruta; es un juego en el que los niños se ubican en hilera y se toman por la cintura simulando un tren, se elige un conductor quien dirige el camino y recorre el colegio corriendo por diferentes lugares. Manitos; juego en su mayoría usado por las mujeres en el que cantan una canción y chocan sus manos en diferentes direcciones y velocidades.

en negar el acceso al juego, no solo por cuestiones de género, sino por la organización ya hecha que se dio entre ellas.

Costa y Silva (2009) afirman “resignificar los comportamientos de las niñas es una conquista de libertad femenina, que nace de la valorización de las relaciones entre mujeres, que es una más de cualidad simbólica, que es de la genealogía femenina. El hecho de reconocer la existencia y el valor de la diferencia femenina y masculina es una posibilidad de intercambio y de riqueza”

Paralelamente, García y Asins, (1994), citado por Argudo y Abraldes (2008) menciona al respecto:

También se constata una evolución en relación al género de los participantes, cuando antes había más juegos de niñas y de niños, en la actualidad se ha avanzado hacia una concepción no discriminatoria del sexo quizás fundamentada por la presencia, cada vez mayor, de la mujer en campos y actividades en las que, antiguamente, no realizaba. (p.89)



**Dibujo de Josep, 5to de Primaria**

### **La Vinculación del adulto en el recreo**

Hasta aquí hemos venido hablando de las relaciones de poder dadas entre niños y niñas y las tensiones de configuración de subjetividad dadas en este escenario. En este apartado analizaremos las distintas maneras de vinculación del adulto en el recreo y cómo esta influye en las dinámicas del recreo.



Una de las características del recreo escolar es el sentido de libertad, al encontrarse fuera del aula escolar y donde en cierta manera el juego no es controlado. Pero la realidad de las instituciones escolares es que la vigilancia hace parte del recreo, por seguridad, por control, por organización y demás motivos al respecto. El uso del término vigilancia se menciona en esta investigación por ser de esta manera que la Institución llama a las labores de acompañamiento a los estudiantes, realizado por los docentes principalmente. Uno de los motivos por los que se implementa esa vigilancia del adulto, es debido a las situaciones de riesgo que se pueden dar en este espacio, como lo son tropiezos, caídas, y comportamientos violentos como peleas, en las que se requiere la intermediación del docente para disminuir estas situaciones. Al respecto también el maestro debe prescindir de su “descanso” para las labores de acompañamiento

Con respecto a la vigilancia (llamado así en la Institución Educativa) y sus implicaciones en el recreo Artavia (2014), menciona

El docente implementa cotidianamente la labor de supervisión en el aula del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que participan sus estudiantes. Pero, también está llamado a supervisar el espacio empleado para el recreo. Esto porque, tanto al personal docente como el administrativo, tienen la obligación de velar por la protección integral (física, moral e intelectual) de las y los estudiantes que están bajo su custodia, mientras permanezcan en el centro educativo, ya sea en el período de clase o en el recreo. (p.26)

En este sentido nuestro aporte como investigadoras, pero a la vez participantes de las experiencias del recreo con los niños y las niñas es que, aunque no se puede restar importancia a las labores de vigilancia de los docentes como forma de evitar dificultades de convivencia, se pueden realizar mejoras en cuanto a la forma de ejercerla. Pues al ser concebida desde la Institución y sus miembros como labores de vigilancia repercute de la misma forma en los niños

y niñas que se perciben como vigilados, controlados, por lo que muchos de sus juegos se ven sancionados y limitados. La invitación es a generar un cambio de lo que se entiende por vigilancia a acompañamiento, no solo de forma lingüística sino de lo que implica, en el que se estimule y oriente la solución de los problemas, valorando al niño y niña como tal, promoviendo la cooperación, la solidaridad y responsabilidad en cada uno de ellos y ellas. Es un acompañamiento creativo y democrático.

Pero la vigilancia escolar no es el único factor incidente en el pleno disfrute del recreo escolar, ya que también lo son las labores escolares referidas a recuperaciones, adelantos de temas académicos y evaluaciones que son realizadas en algunas ocasiones por docentes en la hora del recreo.

Este día realizábamos la actividad decorativa del libro, llega el momento del recreo y la gran mayoría de los niños que se encontraban en este espacio se levantan corriendo para salir, en medio de esto Pablo pregunta a Joseph que si van a ir a jugar futbol, a lo que Joseph menciona que no porque ira al salón de quinto a adelantar unos temas en el cuaderno. (Diario de Campo, 26 abril, 2016)

Si bien este tipo de prácticas es común en las dinámicas escolares y de hecho en ocasiones es decisión del estudiante tomar de su tiempo de recreo para adelantos académicos, es de referir la connotación que puede implicar ya que desde la percepción infantil es de premio o castigo. Premio por cumplir con los deberes académicos y castigo por presentar inconsistencias en sus desempeños. Por lo que padres de familia restringen el juego. “Profesora, yo le agradezco que le de motivación al niño, pero yo le voy a poner las reglas porque está perdiendo el año, le voy a quitar el futbol” (Madre de Familia grado 5to) (Diario de Campo, 13 septiembre, 2016)

En relación con lo anterior Jaramillo (2012) refiere que las instituciones educativas pueden considerar el escenario del recreo escolar como otro espacio más de formación en la vida escolar,

otro escenario de “vidas posibles y de posibles vidas”, A su vez este autor comenta que algunas instituciones educativas han tomado consciencia y han reconocido la necesidad de integrar lo que pasa en el recreo, en el patio como otros lugares de la vida infantil, no queriendo decir con ello que el recreo debe ser intervenido o manipulado por los adultos, más bien, estudiado y comprendido para luego transformar-se desde el acto educativo, es decir, transferir, retomar y aplicar las situaciones y acontecimientos emergidos de él (*recreo*) para seguir llevando a cabo procesos de formación y construcción del ser humano. Al respecto Jaramillo y Murcia (2013) indican:

Es fundamental reconocer que los cambios y las mutaciones que se viven en el recreo, son una invitación a la escucha y el reconocimiento, un “grito” por la visibilidad, un llamado a tomar en serio esas realidades ocultas e invisibilizadas que sólo son posibles en este escenario escolar (p.172).

## Conclusiones

El colegio Fe y Alegría Soacha para vivir mejor presenta una estructura física amplia con instalaciones adecuadas para la vinculación y permanencia de los niños y niñas, aunque alrededor se presentan condiciones de insalubridad y de vivienda precarias, las instalaciones dan acogida a los niños con bastante iluminación y espacio por recorrer, sin embargo, los niños y niñas manifiestan interés por hacer uso de zonas verdes, las cuales en la institución son muy pocas. Los espacios donde cuentan con estas zonas verdes son ocupados de forma rápida para dar vueltas, jugar con pelotas o simplemente sentarse a departir.

De esta manera, se encontró que es una solicitud por parte de los niños y niñas el poder contar con este tipo de zonas verdes como prados, plantas, huertas que deja ver esa relación con la naturaleza, una forma de encontrar espacios más íntimos, más tranquilos. Los demás espacios del recreo como las canchas de fútbol y los corredores resultan ser atractivos para compartir juegos y actividades en las que se puede correr y desplazarse ágilmente.

El territorio y todo lo que conforma resultó ser fundamental en la configuración de subjetividad y la manera como el espacio aporta en el relacionamiento con el otro. El territorio además cobra mayor significado para los niños y niñas, sobre todo porque posibilita la imaginación y la creatividad para desarrollar juegos únicos, es así como lugares no usuales para el disfrute en el recreo, como los son escaleras o rampas se transforman en castillos, cuevas, barcos o carros que representan un juego simbólico.

Los lugares que son custodiados por docentes encargados de labores de cuidado y control resultaron ser de mayor interés por los niños y niñas pues lo incluyen como parte de sus juegos, creando estrategias entre ellos para no ser descubiertos, como el caminar agachados, esconderse detrás de muros, establecer informantes que den alerta cuando el adulto no está en su lugar o está

distraído para lograr llegar a su objetivo. Es así como este tipo de expresiones en el juego representan configuración de subjetividad en tanto que los niños y niñas reflejan la estructuración de lo que simboliza el papel del adulto como autoridad, pero a su vez de resistencia al romper la regla y satisfacer sus propios desafíos, muchos de ellos y ellas disfrutaban de su lugar de ser niños y niñas asumiendo sus propios roles y posicionando sus propios ideales de juego y recreo minimizando el carácter vigilante del adulto.

Algunos niños deciden no arriesgarse a realizar este tipo de acciones, bien sea por no querer ser descubiertos y evitar que llamen su atención, o por no gustar del juego. Este es otro tipo de representación igualmente importante, ya que aunque otros compañeros les puedan motivar o influenciar a incluirse en el “riesgo” los niños y niñas que no lo realizan configuran subjetividad al ejercer autonomía frente a un grupo social para tomar la decisión de no participar o elegir otras dinámicas de juego.

Un lugar determinante para el recreo escolar es la cooperativa, tal como se evidenció en el análisis de datos, este representa un espacio que más allá de proveer alimentos, genera dinámicas de socialización e interacción en el que emergen realidades como son el no poder comprar ciertas golosinas deseadas y optar por otras de menor valor, o aún más inquietante no hacer uso de esta en ninguna forma por no contar con dinero para sus onces.

Estudios responsables como los generados por Unicef han determinado que una pobre alimentación influye en el rendimiento escolar de los niños y niñas, bajando niveles de atención e interviniendo en dificultades de aprendizaje. En esta investigación se encontró que algunos de nuestros colaboradores que no consumían alimentación en sus recreos presentaban desempeños académicos bajos. Y por otro lado se evidenció un aislamiento en las interacciones con otros compañeros que llevan lonchera o compran en cooperativa, disminuyendo oportunidades de socialización y juego con otros.

La relevancia de identificar estas dinámicas se puntualiza en dos formas, la primera en dar a conocer a directivos, docentes y familias de la Institución Educativa estos hallazgos con el fin de que se generen acciones para la comprensión de realidades. La segunda es la evidente necesidad de implementar en esta Institución Educativa y en otras del municipio de Soacha-Cundinamarca programas similares a los establecidos en la Ciudad de Bogotá para las instituciones educativas oficiales en los que se imparten refrigerios de forma gratuita.

Otro lugar representativo son las canchas, las cuales están dispuestas en la institución y cumplen doble función para jugar fútbol y para jugar baloncesto. En el recreo escolar se encontró que su uso se da de forma completa para el fútbol concurridas mayoritariamente por los niños de quinto, quienes son los más grandes de primaria a quienes sus compañeros de cuarto les otorgan símbolos de dominio y poder. Para nuestros colaboradores (niños y niñas de 4to) la cancha es un lugar deseado, pero al que acuden mayormente para el desarrollo de actividades de educación física.

Identificar que los niños y niñas anhelan hacer de las canchas el escenario para desarrollar otros juegos diferentes a fútbol, como es “yermis”, voleibol y baloncesto, permite sugerir a la Institución Educativa que se posibiliten dinámicas internas de organización para que este lugar de tanta trascendencia para niños y niñas sea realmente aprovechado por todos, siendo también una manera de evitar accidentes en el patio del recreo.

Ahora desde el panorama de las tensiones vinculadas al juego, encontramos que si bien es cierto que el juego está relacionado con el recreo escolar, por ser el espacio en donde niños y niñas descansan de las actividades académicas, se encontró que existen otras maneras de vivir el recreo, maneras únicas y propias que se han constituido individual o colectivamente y que emergen de estructuras emocionales, culturales y sociales.

El no jugar en el recreo escolar es también una manera de constituir subjetividad en los niños y niñas, ya que en torno a esta decisión se ven involucradas distintas posibilidades como son el no sentirse identificado con las dinámicas del patio y preferir lugares más tranquilos como biblioteca y ludoteca. El patio del recreo es un ambiente de mucha actividad y movimiento, y algunos niños y niñas no encuentran el disfrute de esta manera, sino más bien una “amenaza”, sin ello significar que el juego no sea un interés propio, pues generalmente en otros contextos sociales como familia o el barrio es posible integrarse de manera motivante.

Dentro de la observación participante se registró que los niños de cuarto de primaria establecen un tipo de “reglas” para el juego en el recreo. Es así como en algunos tipos de juego entran en acción distintas dinámicas que pueden ser incluyentes para algunos, excluyentes para otros. Es incluyente cuando los participantes aceptan a otros para involucrarse en el juego y excluyente cuando no se permite el acceso al juego. Este tipo de reglas hacen parte de la constitución de subjetividades en la medida que el juego se convierte en elemento articulador para la participación, así como el posicionarse frente a reglas establecidas.

En la apropiación de reglas también se generan en algunos tipos de juego y posiciones relacionados al género, donde los niños no hacen parte de los juegos de las niñas y viceversa, para ser vinculado o vinculada debe contar con la aprobación de ellos o ellas. La constitución de subjetividad desde el campo del género enmarca una posición trascendental que involucra relaciones histórico-culturales. Es así como encontramos que algunos niños se niegan a jugar con las niñas en juegos de roles, porque en su contexto cercano que es la familia perciben realidades como el delegar a las mujeres ciertas actividades exclusivas para ellas.

En el juego los niños y niñas se posicionan subjetivamente unos con otros, lo que implica la posibilidad de construcciones colectivas. El papel del adulto en este aspecto es el llamado a participar en esa construcción y no a dirigirla. Es decir, otorgar la relevancia a todo nivel que

tiene el juego durante el recreo escolar. De igual forma, entender el juego como una vivencia propia de libertad en la que se ven involucradas formas de expresión de realidades, formas de relacionarse, formas de comunicarse, formas de ser.

El juego como interacción posibilita la configuración de subjetividad en la medida que provee elementos como participación, negociación, reconocimiento de los otros y de sí mismos. Es así que como los adultos están llamados a facilitar oportunidades y espacios de juego. Aunque no se puede restar importancia a las labores de cuidado que los docentes realizan a la hora del recreo como forma preventiva de accidentes y conflictos, así mismo, se pueden realizar mejoras en cuanto a la forma de ejercerla. La invitación es a generar un acompañamiento creativo y democrático, en la que se estimule y oriente la solución de los problemas, valorando al niño y niña como tal, promoviendo la cooperación, la solidaridad y responsabilidad en cada uno de ellos y ellas.

Lo que más demandan los niños y niñas en el recreo escolar es tiempo para jugar, por lo que como adultos se debe promover el óptimo aprovechamiento de este, acciones como uso del recreo para adelantar labores académicas se deben evitar pues al igual que los contenidos académicos en las distintas áreas aportan al proceso educativo, el recreo y el juego cobran especial importancia porque en este se viven experiencias irrepetibles y determinantes en la infancia que el salón de clases no podrá suplir.

Es importante mencionar en este apartado que en el campo de la investigación es relevante dar continuidad a cuestiones referidas a juego- subjetividad- recreo en la infancia, ya que se encontró que no es una relación ampliamente estudiada.

Finalmente, podemos mencionar que reconocer las constituciones de subjetividad atravesada por el juego en escenarios de recreo nos permitió reflexionar sobre la inmensidad de lo que



significa ser niño y niña, de sus particularidades, de sus posibilidades de convivir con el otro desde la individualidad, de sus realidades y de sus fantasías.

**“Lo mejor de ser niños es que podemos jugar”**

## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, F. (2009). Re-conceptualización de la subjetividad en América Latina. Subjetividad: Consideraciones desde la filosofía de la Educación. Quito: Abya-Yala
- Alfonso, J. y Montañez, C. (2009). Tesis, Hacia la constitución de subjetividades sociales en la escuela (tesis de Maestría), Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá., Colombia 2009.
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Madrid-España. Ediciones Morata.
- Argudo, F. y Abraldes, J. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4° y 6° de Primaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 88-91. Murcia, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732279017>
- Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Educación*, (38) 19-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031370002>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria Distrital de Integración Social. (2013). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá
- Barragán, D. (2012). *Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y ato-comprensión*. Bogotá: CINDE.
- Becker. Citado por Herrera, José Darío, en “*La comprensión de lo social horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*”. 2° Edición. Bogotá. Pág. 54
- Buitrago, N. Escobar, M. y González, A. (2010). *Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia*. Aletheia.
- Bruner, J. (1995). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Canter, D. (1977). *Psicología del Lugar*. México: Concepto.

Clemente, A. Whitney M. y Guerrero A. (2011). Encuentros Etnográficos con niños y adolescentes. Ides, Argentina.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and Research design. Choosing Among Five Approaches*. (Investigación cualitativa y diseño de la investigación. Elección de cinco enfoques). (Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B0zilARjpO2wTjkzS0F5SIJLVjA/edit>)

Costa, M. y Silva, Rogerio. (2009). *La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria*. Acta Académica.

Castiglione, F. (2009). La responsabilidad de educar en tiempos de disolución subjetiva. Subjetividad: Consideraciones desde la filosofía de la Educación. Quito: Abya-Yala.

Chaves, A. (2013). *Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas*. Revista Electrónica Educare, 17(1), 67-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>.

De Sousa, B. (1994). Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Bogotá: El otro derecho.

Denzin N. y Lincoln, Y. (2012) *Manual de Investigación Cualitativa*, vol. 1. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Diez, J. y Escudero, B. (2012). *Cartografía Social, Investigación e Intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Patagonia, Argentina: Universidad de Patagonia.

Escobar, M. (2012). *Por ser niña en Colombia*, Bogotá, Colombia: Panamericana.

- Glanzer, M. (2000) *El juego en la niñez. Buenos Aires: AIQUE*
- Gómez, H. Ospina, M. Alvarado, S. y Ospina, H.(2014). *Las infancias en el conflicto armado: potencias y subjetividades políticas. (comp) Pensar las infancias: realidades y utopías.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, H. (1995) *Valor pedagógico del recreo.* Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, F., y Díaz, Á. (2005). *Subjetividad: una perspectiva histórico cultural.* Universitas Psychologica,
- González, R. (2012). *La Subjetividad y sus procesos políticos. Subjetividades políticas*
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Editorial Norma
- Hernández, F, (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria.* Barcelona: Octaedro
- Jaramillo, D. (2012). El recreo escolar: un escenario de vidas posibles. *EFDeportes.com, Revista Digital.* Buenos Aires, Año 16, N° 165. Recuperado de [http:// efdeportes.com/efd165/el-recreo-escolar-un-escenario-de-vidas-posibles.htm](http://efdeportes.com/efd165/el-recreo-escolar-un-escenario-de-vidas-posibles.htm)
- Jaramillo, D., y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9() 162-174. Recuperado de <http://2fwww.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Largo, G. (2013). *El lugar de descanso como dinámica de interacción social en Bogotá.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Lindón, A. (2002). La Construcción Social del Territorio y modos de vida en la periferia metropolitana. *Territorios*, 7.

Martyn, H., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

Martínez, A. (2013). *Historia y presente de un concepto*. Bogotá. Ecoe

Martínez, G. (2012). *EL juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro

Maturana, H. (1993). *Amor y juego. Fundamentos Olvidados de lo humano*. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva

Mercado, L. (2015). *Juego y recreación en la escuela*. Buenos Aires: Brujas

Moreno, N., y Susatama, M. (2014). Tesis. *Subjetividad y territorialidad*. (Tesis de Pregrado) Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores.

Parra, M., (2013). Tesis de Grado. *La Constitución De Subjetividad De Niños Y Niñas Que Viven En Condiciones De Pobreza*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Peña, A., y Castro, M. (2012). *Profe: te invito a jugar*. El juego, un espacio para la participación infantil. *Aletheia*.

Peralta, L. (2009). *Subjetividad: lugar de la esperanza*. “Lo que depende, lo que da miedo, lo que educa”. Subjetividad: Consideraciones desde la filosofía de la Educación. Quito: Abya-Yala

Perea, A., (2007). Los juegos de rol como estrategia para la formación ética de niños y jóvenes: razones y oportunidades desde la noción foucaultiana de libertad.

Recuperado de file:

<http://C:/Users/USER/Documents/TESIS%20CINDE/revistas%20consulta/Dialnet->

[LosJuegosDeRolComoEstrategiaParaLaFormacionEticaDe-4817169.pdf](http://C:/Users/USER/Documents/TESIS%20CINDE/revistas%20consulta/Dialnet-LosJuegosDeRolComoEstrategiaParaLaFormacionEticaDe-4817169.pdf)

Pérez, L., y Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas. Sedes Pablo Sexto en el Municipio de Dosquebradas. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/761/1/371621P438lp.pdf>

Piedrahita, C. Díaz, A. Vommaro, P. (2012) *Subjetividades Políticas, desafíos latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.

Strauss, A., y Corbin, J., (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia

Sancho, J. (2010). *¿Qué niño\niña contribuye a formar la escuela Montaña Verde?: Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro

Sindelar, R (2003). El recreo ¿es necesario en el siglo XXI? Recuperado de <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/recess-sp.html>.

Torres, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa pag, 203*. Barcelona: Gedisa, SA.

Volnovich, J. (1999). *Los cómplices del silencio. Infancias, subjetividad y prácticas institucionales*. Buenos Aires. Editorial Lumen.

Winnicott, D. (1982) *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Zemelman, H (2012) *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*.