



Revista CoPaLa. Construyendo Paz
Latinoamericana

E-ISSN: 2500-8870

copalarevista@gmail.com

Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Gutiérrez Salgado, Edgar Antonio

La metamorfosis de un patio. ¿Relaciones violentas?

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio-diciembre, 2019, pp.
209-224

Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La metamorfosis de un patio. ¿Relaciones violentas?

The metamorphosis of a patio. Violent relationships?

Edgar Antonio Gutiérrez Salgado

Resumen

Este artículo reporta hallazgos que muestran el tipo de relaciones sociales que se establecen durante el receso escolar en una escuela primaria. La investigación resulta significativa pues da cuenta, entre otras cosas, de ciertas formas de violencia estructural que se concretan en el tipo de relaciones que se establecen entre maestros, directivos y alumnos durante el receso. La escuela primaria que se eligió tiene dos particularidades importantes: por un lado, formó parte de lo que en su momento se llamó Unidad Pedagógica; por otro lado, al momento de iniciar la investigación la escuela mantenía un dispositivo de control, que consiste en dividir el patio en áreas; esto contrasta fuertemente con la forma en que se vivía el espacio cuando la escuela pertenecía a la UP.

Palabras clave: Violencia estructural, relaciones sociales, escuela primaria, investigación etnográfica.

Abstract

This article reports findings that show the type of social relationships that are established during the school recess in a primary school. The investigation is significant because it accounts, among other things, for certain forms of structural violence that are specified in the type of relationships established between teachers, managers and students during the break. The elementary school that was chosen has two important features: on the one hand, it was part of what was once called the Pedagogical Unit; On the other hand, at the time of initiating the investigation, the school maintained a control device, which consists of dividing the patio into areas; this contrasts sharply with the way in which the space was lived when the school belonged to the UP.

For the research, an ethnographic perspective was used, which consisted of the application of in-depth interviews and direct observations in the school playground.

Keywords: Structural violence, social relations, primary school, ethnographic research

Recibido: 13/mayo/2019

Aprobado: 30/mayo/2019

Introducción

De todos los espacios que existen en la escuela, el patio es, sin duda, el lugar que más diversos usos tiene y donde más actores sociales convergen. En efecto, el patio se asocia con un sinnúmero de actividades: los homenajes de cada lunes; los ensayos de la escolta y la banda de guerra; las exposiciones temporales de los productos generados por los alumnos (carteles, bailables, maquetas); los simulacros que se realizan para crear condiciones de seguridad en caso de siniestros; los ejercicios que realiza el INE a través de los maestros para fomentar la cultura cívica; las asambleas generales con los padres de familia para conformar los distintos comités; los actos cívicos para conmemorar fechas importantes; el festival del día de las madres; los ejercicios de matemáticas que el maestro hace en el piso cuando ven perímetros y áreas; los torneos de fútbol; los ejercicios de activación física; la kermés para recaudar fondos, etc.

Las múltiples y variadas formas de apropiación del patio escolar lo convierten en un espacio altamente complejo y rico en posibilidades para la investigación. Sin embargo, para los fines de este artículo solo se reportan los hallazgos encontrados al observar qué tipo de relaciones sociales se establecen durante el receso escolar en la Escuela Primaria Anexa.

La investigación resulta significativa pues da cuenta de ciertas formas de violencia estructural que se concretan en el tipo de relaciones que se establecen entre maestros, directivos y alumno durante el receso. Por otro lado, el patio de la escuela primaria al que se hace referencia tiene una particularidad: formó parte de lo que en su momento se llamó *Unidad Pedagógica de Ecatepec* (en adelante UPE), es decir, una institución con una administración y mando centralizados que albergaba todos los niveles educativos, desde preescolar hasta licenciatura.

Observar la historia del patio escolar es relevante porque al desaparecer la Unidad Pedagógica, y con ella el mando centralizado, se transforma también el tipo de relaciones entre los distintos actores sociales que en ella participan, es decir, hay una transformación en las maneras de apropiarse del nuevo espacio.

Metodología

Para dar respuesta a las pregunta de investigación, dado que las mismas se ubican en la dimensión de la vida cotidiana escolar, se consideró pertinente emplear una perspectiva etnográfica. Esta elección metodológica de investigación remite a algunos argumentos que Rockwell (1987) señala respecto a la pertinencia de esta perspectiva para el estudio de las realidades locales: sólo con la presencia del investigador es posible documentar lo no documentado de la vida cotidiana y sólo la relación y la comunicación directa con las personas permite inferir qué significados tienen para ellas sus prácticas y discursos. Asimismo, sólo la presencia en el campo permite identificar las diferentes versiones y sentidos que tienen las acciones y los discursos, es decir, sólo con esta condición es posible la recuperación de la heterogeneidad de la vida cotidiana en lo que Woods (1987) conceptualiza como una espiral de comprensión de la cultura local.

Pero la etnografía no es la mera descripción de lo empírico. La descripción implica también cierta conceptualización. La pretendida consigna de la vieja antropología de que las descripciones del etnógrafo debían estar libres de concepciones o teorías, hoy, ya no tiene sustento. Para Rockwell "el reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas necesariamente en cualquier descripción etnográfica, mostró que era justo el trabajo teórico el que permitía una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y a la vez un mayor acercamiento al mundo empírico" (Rockwell, 1987)

El trabajo de campo consistió en observaciones directas en el patio escolar y en entrevistas a profundidad a profesores y alumnos. En total se obtuvieron veintiocho registros: doce entrevistas grabadas, 10 entrevistas usando sólo diario de campo y seis observaciones directas en el patio escolar.

Con objeto de obtener la mayor textualidad posible se realizó la transcripción de todas las entrevistas. Para el caso de las observaciones directas en el patio escolar se utilizó el diario de campo.

En el trabajo de campo y en el análisis se intentó una permanentemente articulación entre las observaciones directas y las entrevistas. Para realizar las entrevistas se elaboraron guías temáticas basadas en los eventos observados en el patio. En el momento de su realización se procuró flexibilidad para no restringir al entrevistado a la guía temática, de manera que en los hechos resultaron entrevistas semiestructuradas. La construcción de las categorías analíticas, como en la mayoría de los estudios etnográficos, se sustentó en un proceso permanente de ida y vuelta entre los conceptos y los datos.

Herramientas metodológicas

Las herramientas metodológicas utilizadas para realizar la investigación fueron: la observación no participante y la entrevista a profundidad y semi estructurada.

La observación no participante implica la presencia del investigador en el lugar pero sin participar en lo que los demás hacen. Para Woods:

[en la investigación no participante] el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo desde fuera. El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la <<mosca en la pared>> para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia (Woods,1987).

La entrevista a profundidad y semi estructurada tuvo como objetivo la obtención de información mediante el diálogo con el otro. En la "conversación" entre el etnógrafo y el informante, aquél tratará de conducir al informante a responder las preguntas que guían el trabajo de investigación. Este tipo de entrevistas también implican cierta dosis de improvisación. El término semi estructurada significa, entonces, que el entrevistador prepara un guion con base en las preguntas de investigación, pero este no es rígido, sino

que eventualmente se deja que el entrevistado se exprese con espontaneidad.

Registro de la información

Para el registro de la información se utilizaron los siguientes recursos: diario de campo, grabadora e Internet.

El diario de campo, considerado como el registro personal que lleva el etnógrafo de los acontecimientos que considera significativos, sirvió en esta investigación para registrar las observaciones que se hicieron durante el receso escolar. La grabadora sirvió como apoyo fundamental para el registro de dos cosas: por un lado, las entrevistas a los maestros y alumnos y la posterior transcripción de éstas; por otro lado, para el registro de situaciones que se presentaban durante el receso, con lo que se pudieron obtener altos niveles de textualidad. Para Hammersley y Atkinson (1994), si sólo se confía en la memoria se corre el riesgo de omitir información y, lo más riesgoso, se pueden adulterar inconscientemente los datos (p.161). Erickson (1986) por su parte, señala tres ventajas de la utilización de medios para grabar: 1) la posibilidad de efectuar un análisis completo, 2) la posibilidad de reducir la dependencia del observador de la tipificación analítica rudimentaria y, 3) reduce la necesidad del observador de depender de los acontecimientos de apariencia frecuente como sus mejores fuentes de datos. (Erickson, 1986). Sin embargo, en el contexto actual, en el que las escuelas cuidan mucho en no exponer demasiado a sus alumnos a elementos ajenos a la escuela, resulta más complicado hacer registros fotográficos o de video, por lo que se tuvo que negociar que al menos se pudieran obtener registros de audio, siempre y cuando se guardara el anonimato de los entrevistados, por lo que se tuvieron que cambiar los nombres de los entrevistados. Finalmente, la Internet sirvió para obtener alguna información la historia de la Unidad Pedagógica.

Referente empírico

La investigación se llevó a cabo en una escuela pública ubicada en una zona popular del municipio de Ecatepec. Tiene una población de 1014 alumnos distribuidos en 24 grupos. La planta docente está compuesta por veinticuatro maestros frente a grupo, un docente que atiende la biblioteca, un docente de Educación Física, dos maestros que atienden USAER y dos directivos. Cuenta con todos los servicios, incluidos teléfono e internet. De las personas entrevistadas: ocho son alumnos de sexto grado, nueve son maestros frente a grupo de distintos grados, una es encargada de la biblioteca escolar y tres son maestros que en su momento trabajaron en la UPE y siguen siendo maestros en activo de la Escuela Normal con más de 25 años de servicio; también se realizó una entrevista a la directora escolar, la cual refirió tener, al momento de la entrevista, tres años en el cargo. Otro informante importante, sobre todo durante las primeras exploraciones al espacio físico fue una de las conserjes de la escuela; gracias a ella se obtuvo un primer mapa de la escuela ya que se realizó un recorrido por todas las áreas y me fue mostrando dónde se ubicaban oficinas, baños y grupos. Aunque se me permitió el acceso al mapa oficial que muestra cómo está organizado el espacio de la escuela, el recorrido al que hago referencia y los posteriores recorridos que fui haciendo por mi cuenta, contribuyeron a detallar cosas del espacio físico, de tal manera que las observaciones pudieran ser más sistemáticas.

Por otro lado, para documentar la historia de cómo se han ido transformando los espacios de las escuelas que pertenecieron a la Unidad Pedagógica, además de las referidas entrevistas a maestros con más de veinte años de antigüedad, se realizaron indagaciones en el archivo histórico de la Escuela Normal y en páginas de internet. Sobre estas últimas dos fuentes es importante destacar que prácticamente no existen registros de cómo se fue conformando de Unidad Pedagógica, ni de cómo se fue desintegrando; es decir, no se registraron los momentos en que se fueron agregando escuelas, ni cómo se fueron desagregando. Al no existir registros en documentos, los testimonios de personas que vivieron el proceso de conformación de la Unidad Pedagógica son cardinales, porque son testimonios vivos, no sólo de esta agregación y desagregación, sino principalmente del tipo de prácticas y relaciones que se establecían entre los diversos actores sociales.

La historia de un patio

El interés por el estudio del patio de la escuela que aquí nos ocupa se debe a que ésta presenta dos situaciones especiales. Por un lado, el haber pertenecido a un espacio mayor, le confiere características de identidad muy particulares: hay un sentido de pertenencia hacia la unidad, más que hacia la parte; es decir, las personas sienten pertenecer no a un espacio particular, que puede ser la primaria, el preescolar o la escuela anexa donde le haya tocado estar, sino a esa enorme unidad llamada Unidad Pedagógica. En ese sentido, aunque cada escuela tiene su propio patio y, por ende, habría que hablar de varios patios, en realidad, en el imaginario de las personas sólo hay un gran patio, el de la Unidad Pedagógica. La segunda situación que hizo atractiva la idea de hacer una investigación sobre el patio de esta primaria es el hecho de que, desde hace algunos años, el patio escolar se segmenta en áreas durante el receso; en este espacio de tiempo, los niños no pueden circular libremente por toda la escuela, sino sólo por el área que les haya sido asignada. Desde luego, no existen barreras físicas que marquen los límites entre las áreas, son líneas imaginarias; sin embargo, su poder simbólico es casi tan efectivo como si se tratara de barreras físicas.

Pasar del "gran patio" a la división por áreas, supone pasar de un tipo de relaciones sociales a otro tipo de relaciones sociales. Documentar lo que implicó este tránsito sólo fue posible indagando, primero, cómo se vivía la cotidianidad de lo que sucedía en el patio en los años en que la primaria formó parte de la Unidad Pedagógica. La poca documentación que se encontró respecto a cómo se fue conformando la UPE obligó a buscar informantes que vivieron ese proceso; esto confirma que la tarea prioritaria de la etnografía, como lo propone Rockwell, es documentar lo no documentado. En segundo lugar, comprender cómo se conforma el nuevo tipo de relaciones sociales a raíz de la desintegración de la UP implicó necesariamente la presencia del investigador en el lugar, con lo que se pudo dar cuenta de las interacciones maestro-maestro, maestro-alumno y, alumno-alumno a la hora de convergir en el patio durante el receso.

El patio escolar en el contexto del surgimiento de una nueva propuesta: la Unidad Pedagógica de Ecatepec

La Unidad Pedagógica, no fue un proyecto conformado, desde un inicio, como un complejo que albergara toda la oferta académica, artística y deportiva que con el tiempo ofrecería, sino que se fueron sumando poco a poco otros proyectos a medida que se fortalecía su infraestructura y sus programas. En poco menos de dos décadas la UPE ya contaba con una oferta académica y cultural considerable:

Jardín de Niños (turno matutino)	Licenciatura En educación Media (intensivo-Discontinuo)
Jardín de Niños (turno vespertino)	Licenciatura en Pedagogía en sus diferentes especialidades (curso intensivo-tradicional)
Primaria anexa (turno matutino)	Escuela de Bellas Artes
Primaria anexa (turno vespertino)	Escuela del Deporte
Preparatoria Anexa 02	Instituto Superior de Ciencias de la Educación
Preparatoria Anexa 9	Banda Juvenil de Marcha
Licenciatura en Educación Preescolar 02	Grupo Coral Normalista
Licenciatura en Educación Primaria 9	Grupo de Danza Folklórica
Licenciatura En educación Media (ordinario, matutino)	
Licenciatura En educación Media (ordinario, vespertino)	

Fuente: Archivo Histórico, Escuela Normal de Ecatepec.

No es la intención de este artículo describir cómo contribuyó la agregación/desagregación de cada uno de los proyectos mencionados a la conformación/desarticulación de la Unidad Pedagógica; si se mencionan es para dar una idea de las dimensiones de espacio físico y de la heterogeneidad de personas que circulaban por un espacio común, el patio. Aunque cada escuela tenía más o menos delimitadas sus fronteras, éstas eran relativas porque prácticamente no existían bardas o rejas que marcaran tajantemente los límites de cada escuela; la primaria anexa, incluso, aunque tiene su propia barda perimetral, tiene una puerta que conecta con el complejo de la UPE y que permanece todo el tiempo abierta; A la fecha esa puerta, aunque ya nunca se abre, existe; es casi una evidencia arqueológica de lo que fue. De hecho, existen varias “huellas” que nos hablan de cómo los espacios estaban interconectados. Por ejemplo, detrás un salón recientemente creado en la Escuela Normal se puede observar que la pared de uno de los salones del preescolar todavía conserva los escalones que daban acceso a la puerta principal de éste; esa puerta, se ha clausurado, pero se aprecia perfectamente el espacio que fue remozado para cerrar esa entrada.

En todas las entrevistas que se realizaron a maestros que vivieron todo el proceso de construcción, consolidación y disolución de la UPE se pueden apreciar cómo era usado el espacio y qué tipo de interacciones se daban entre la diversidad de sujetos que ahí circulaban. En primer lugar todos hacen referencia a la existencia de un gran espacio común. No hablan de los patios, sino del patio. La UPE hace que el espacio sea común y que los patios particulares de cada escuela se conviertan en extensiones del “gran patio”:

Efectivamente, no había ninguna división entre cada una de las escuelas y los estudiantes, tanto los pequeñitos de preescolar podían estar en los espacios de licenciatura o lo que era en aquel entonces la Escuela Normal número 9 o los de licenciatura también caminaban hacia acá hacia el espacio que ocupa hoy el jardín de niños [...] Había un solo patio porque los niños corrían para todos lado, todo el patio era de todos, entonces los niños se sentían libres, no había, ni una limitación de espacio

Otro profesor comenta

Las unidades pedagógicas tenían como característica: una barda perimetral, que era la seguridad hacia el exterior pero en su interior no había límites, para decir hasta aquí llega preescolar, aquí llega la primaria, aquí llega la secundaria o aquí llegan la Normal o la escuela del deporte. No había bardas físicas; es un patio enorme y, en el caso de la primaria, por ejemplo, si bien es cierto tenía una barda, pero tenía una puerta enorme, un zaguán que comunicaba a la preparatoria y que estaba abierta, siempre estaba abierta. Nunca alguien le decía "oye a dónde vas" o "porque vas", nunca.

Ahora bien, podría suponerse que el tránsito de muchas personas por los espacios comunes ocasionaba necesariamente algún tipo de conflicto, por ejemplo, la lucha por la defensa del espacio (territorialidad) o reclamos de padres de familia por accidentes que en ocasiones provocan los juegos de los más grandes en los niños más chicos. Sin embargo, ninguno de los informantes hizo referencia a la existencia de este tipo de situaciones; no es que nunca se hubiera dado algún incidente, sino que éstos se resolvían rápidamente, casi de manera natural. No se requerían reglamentaciones estrictas o explícitas para generar un ambiente de armonía.

— ¿Había alguna especie de reglamentación formal o informal para el uso del patio?

—Si, por ejemplo, siempre se encargaba "si vas al baño de secundaria, jálale", no tires basura, recoge; respeta a los maestros, respeta a los alumnos, saluda. Entonces siempre como que normas de convivencia. "Si alguien te agrede o te pasa algo, dinos, por favor, y lo checamos" [...] Era algo sencillo porque eso no era un problema, los directivos escolares tenían claro que era una unidad pedagógica y que no iba a haber ningún problema.

— ¿Esta reglamentación se formalizó o eran acuerdos de palabra entre los maestros?

—Eran acuerdos de palabra. No había una reglamentación; había un director general de toda la unidad pedagógica y cada director... y en cada nivel había un subdirector. Entonces la comunicación se daba a nivel de subdirectores y de director general.

—Este tránsito libre por todas las áreas de la unidad pedagógica ¿llegó a ocasionar algunos problemas entre los alumnos o entre los maestros, incluso?

—No, ninguno. Por ejemplo, si la primaria quería ocupar el patio de la preparatoria, con el hecho de verlo vacío solamente, con eso, era más que suficiente o se acudía con el subdirector a informarle. Sí se llegaron a presentar situaciones así; balonazos, por ejemplo, de los alumnos de la normal a alumnos de preescolar, pero cómo que se arreglaba todo sin tanto problema. Nada de que "ahora voy a denunciar a la escuela normal porque le pegó a mi hijo"; no, o sea no como que los padres entendían esta lógica y entonces obviamente los docentes daban recomendaciones "A ver cuidado, no se acerquen a las canchas de voli porque les pueden dar un balonazo" Entonces eran acuerdos, eran como reglas existentes no escritas, eran de carácter verbal.

El libre tránsito, aunado a otros elementos simbólicos como el hecho de que todos los alumnos de todos los niveles portaran el mismo uniforme, daba siempre un sentido de pertenencia. No tenía caso intentar defender un espacio particular, porque el espacio era de todos. Tampoco se hacía necesaria la existencia reglas estrictas de convivencia puesto que la responsabilidad era compartida. A la hora del receso, por ejemplo, los maestros sí ejercían un tipo de vigilancia, pero se vigilaba el libre tránsito y que los alumnos se fueran a sus respectivas aulas terminando el receso, no se vigilaba que los alumnos invadieran áreas. Por otro lado, el libre tránsito estaba propiciando, sobre todo en los niños de preescolar un profundo sentido de seguridad y autonomía. En una investigación realizada por Ruth Paradise (2006) con mujeres y niños mazahuas se descubre cómo éstas permiten que niños muy pequeños se paseen entre “ríos de personas” mientras ellas ejercen su oficio de vendedoras ambulantes en las aceras de una colonia populosa y altamente transitada de la ciudad de México. En apariencia estas mujeres ponen en riesgo las vidas de sus hijos al no prohibirles la circulación por áreas de riesgo. Sin embargo, una observación más atenta concluye que estos niños adquieren muy pronto altos niveles de autonomía, pues aprenderse a mover en una ciudad tan complicada es vital para la supervivencia. De hecho, como lo plantea Heller la sobrevivencia está marcada por la manera en que los sujetos particulares se apropian de los usos y expectativas de su mundo particular. La aparente pasividad de las madres mazahuas es, en realidad, como lo plantea la propia Paradise, una colaboración tácita: no se vigila que los niños no transiten por espacios potencialmente peligrosos, se vigila que los niños aprendan maneras de sobrevivir.

Se está volviendo cada vez más obvio que nuestro sentido común, culturalmente determinado, nos ha llevado a percibir la clase de interacciones descritas en este artículo como pasivas en un sentido negativo, como interacciones que no promueven el desarrollo óptimo del niño [...] Este prototipo cultural ha influenciado indudablemente la conceptualización del campo de la “socialización” en el cual los niños son arrojados como recipientes de instrucción que es explícita y organizada por los adultos, con poca atención al rol activo de los niños en dirigir su propio aprendizaje a través de la observación y participación en la actividad social. (Paradise, 2006, p.11).

Del gran patio al patio fragmentado

En su afán por asegurar a los alumnos condiciones de seguridad y esparcimiento, las escuelas acuerdan cierta reglamentación para la estancia de los alumnos en el patio escolar. En ocasiones esta reglamentación, que puede estar formalizada o no, se acuerda en los espacios que los maestros destinan para la discusión de los aspectos considerados como relevantes para la escuela: las asambleas o reuniones que convocan los directivos y los Consejos Técnicos Escolares.

Al momento de iniciar la investigación, la escuela primaria llevaba diez ciclos escolares implementando un dispositivo para evitar contingencias a la hora del receso; éste consiste en asignar áreas específicas, para que los alumnos no se muevan por todo el patio escolar y, de este modo, resulte más fácil su control; la forma de operar esta acción es altamente eficaz:

Durante el receso los alumnos sólo pueden circular por una de las seis áreas en que el patio escolar ha sido dividido. Sin embargo, los alumnos no pueden elegir en qué área estar, sino que ésta ya ha sido previamente asignada de acuerdo a una calendarización que se hace desde el inicio del ciclo escolar. Esta calendarización también incluye a los profesores. Cada maestro se reúne con otros para formar un equipo y vigilar el área que le fue asignada.

Las áreas han sido identificadas por la propia institución como A, B, C, D, E, F mientras que los equipos de maestros se identifican como I, II, III, IV, V, VI. Cada mes se hace la rotación de grupos para que cambien de área; esto se hace en un movimiento circular conforme al movimiento de las manecillas del reloj; es decir, si están, por ejemplo, en el área A, al mes siguiente les corresponde estar en el área B, después en la C, etc. Al cronograma para identificar las áreas a vigilar durante el año se le llama "cronograma para vigilancia de patios por equipos afines durante el receso":

Tabla 1. Cronograma

MES/	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL
I	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
II	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A
III	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B
IV	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C
V	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D
VI	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E

Fuente. Elaboración propia con base en los datos proporcionados por la institución.

Ya el propio nombre del documento indica dos situaciones relevantes. Primero, ya no se habla de patio, sino de patios. Aunque en la vida cotidiana maestros y alumnos no mencionan la palabra patio sino área (¡regrésate a tu área! o ¡te saliste de tu área!) el hecho de que en un documento se plasme la palabra "patios" indica que la parte no se está viendo como consustancial al todo, sino que es un todo es sí misma. Al hacer durante varios días observaciones directas durante el receso, es posible percatarse de que, en efecto, el espacio particular al que han sido confinados los alumnos es concebido como un todo: comen, juegan o descansan, pero solo en el espacio que les corresponde. Si a un maestro se le ocurre implementar alguna dinámica durante el receso (saltar la cuerda, por ejemplo), puede realizarla, pero solo en el espacio que le corresponde vigilar. Ir al baño o a la cooperativa escolar implica, desde luego, salir del área, pero aun estas actividades son vigiladas. El maestro calcula la cantidad de tiempo que el niño debe emplear en ellas y sabe que éste debe regresar a su área; el hecho de que los maestros vigilen a sus propios grupos y no a otros, les facilita esta tarea:

— ¿Qué se debe vigilar a la hora del receso?

— Se vigila que los niños no corran, se vigila que los niños estén tomando sus alimentos, se vigila que los niños no estén invadiendo otras áreas molestando a otros compañeros o entre ellos mismos, se vigila también que las idas al baño también estén

controladas. Regularmente el niño le pide permiso a su maestro a pesar de que está en el recreo y pudiera pensarse que es un espacio así “libre” el alumno le pide permiso al maestro para poder ir a comprar o para poder ir a la cooperativa y así de esa manera el maestro sabe quiénes de sus niños están en qué espacio.

— Si algún niño desea pasar a otra área que no le corresponde en ese momento ¿puede hacerlo?

— No, no puede hacerlo. No puede hacerlo porque él tiene que permanecer junto a su maestro, en el área donde está a su maestro, para que, justamente, se eviten situaciones de conflicto. ¿De que “un niño de otro salón me molestó, y mi maestro no vio” o muchas veces el papá pregunta “y bueno tu maestro qué estaba haciendo?” ¿No? Y entonces “no pues es que el maestro no estaba”. Pues no, no estaba porque esa no era su área; entonces, para evitar ese tipo de situaciones los niños permanecen todo el tiempo en dónde está su maestro y a la vista de su maestro.

— Sin embargo, es muy difícil evitar la contingencia. Supongo que en algún momento algún niño se escapó. ¿Qué sucede con estos casos?

— Suelen escaparse para irse a otra área, para buscar al hermano, al compañero o al amigo. Regularmente se les llama la atención y les piden que se vayan al área que les corresponde, porque generalmente cuando el niño se escapa de su área es para realizar alguna travesura [...] Pues le digo, primero que el maestro tenga totalmente el control de sus alumnos, que no pierda de vista la parte de “qué hace mi alumno a la hora del recreo”.

Esta forma de vigilar y controlar el espacio, que en realidad es una forma de vigilar y controlar a los sujetos, tiene prácticamente todos los elementos que señala Foucault (2009) en su teoría del panoptismo. Como sabemos, al estudiar de qué modo se ejercía el control sobre la población del siglo XVIII cuando se presentaban contingencias como la lepra o la peste, Foucault descubre una serie de mecanismos de coerción muy efectivos. Estos mecanismos, se concretaron más adelante en un modelo de vigilancia en las prisiones al que Bentham, su creador, llamó panóptico. El panóptico implicaba, lo mismo que en los casos de la lepra y la peste: estricta división espacial, inspección en todo momento, puestos de vigilancia, registro permanente y, posibilidad de observarlo todo:

Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos —todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario. (Foucault, 2009, p. 182).

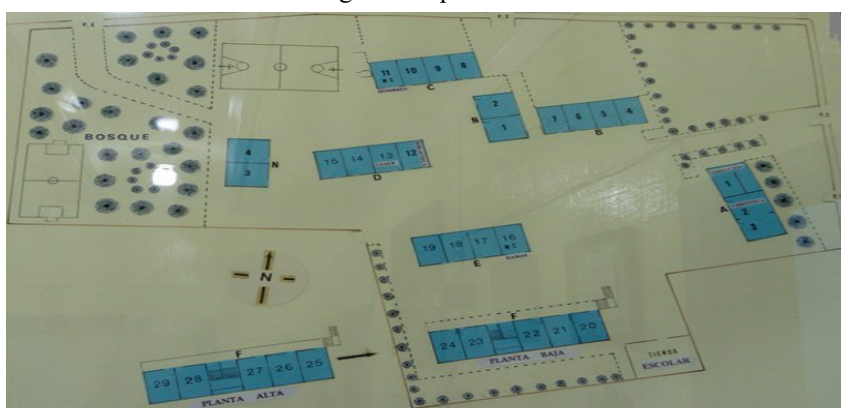
En efecto, el dispositivo que se aplica en la primaria contiene los elementos mencionados arriba. En primer lugar, hay una identificación precisa de las áreas a vigilar y una identificación de los sujetos que vigilarán. Al ser espacios pequeños, la observación es más eficaz.

TABLA No 2

ÁREA	ESPACIOS QUE COMPRENDE
A	Entrada principal y área verde lateral norte
B	Patio central hasta tienda escolar
C	Parte posterior del edificio F, Patio intermedio entre los edificios F y E con límites de barda perimetral poniente.
D	Patio entre los edificios E, D, C y las aulas nuevas 1 y 2
E	Cancha de basquetbol y patio de aulas posteriores nuevas 3 y 4
F	Bosque y bardas perimetrales de Preparatoria Anexa a la ENE, subdirección regional y calle independencia.

Fuente. Elaboración Propia

Imagen 1. El patio escolar



Fuente: Mapa Institucional

En el mapa se representan con letras cada una de las áreas. El área A es particularmente importante porque desde ahí se tiene una vista panorámica de casi todo el patio; de algún modo representa la torre principal de vigilancia; en el edificio que está cerca de esa área se ubicó la dirección escolar. Los directivos pueden estar en esa área o estar haciendo recorridos por otras; sin embargo, a diferencia del resto de los maestros, cuyas áreas de vigilancia han sido calendarizadas, el directivo puede aparecer aquí o allá en el momento en que lo considere pertinente. Esta vigilancia permanente y omnipresente genera, desde el punto de vista de Foucault (2009), el mayor efecto del panóptico: sentirse vigilando, aunque a veces no lo esté:

Inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de

su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores. Para esto, es a la vez demasiado y demasiado poco que el preso esté sin cesar observado por un vigilante: demasiado poco, porque lo esencial es que se sepa vigilado; demasiado, porque no tiene necesidad de serlo efectivamente. Para ello Bentham ha sentado el principio de que el poder debía ser visible e inverificable. Visible: el detenido tendrá sin cesar ante los ojos la elevada silueta de la torre central de donde es espiado. Inverificable: el detenido no debe saber jamás si en aquel momento se le mira; pero debe estar seguro de que siempre puede ser mirado. (p.185)

Pero la vigilancia permanente y omnipresente no sólo está representada por los maestros y directivos, las propias áreas en sí mismas constituyen un elemento simbólico que genera la idea de vigilancia; es decir, hablar de áreas es hablar esencialmente de vigilancia.

Durante la investigación se preguntó a niños, maestros y a algunos padres si estaban de acuerdo con que los alumnos permanecieran, durante en un solo espacio durante el receso. De las personas entrevistadas solo dos contestaron que preferían la circulación por todo el patio; el resto de las personas valora en alto grado esta forma de mantener controlados a los niños. Dos maestros entrevistados refirieron que las áreas sí coartan la libertad de los niños, pero que han logrado disminuir las contingencias; por tanto, ven a la división por áreas como un mal necesario.

Es claro, pues, que el dispositivo que mantiene fragmentado el espacio está altamente legitimado por prácticamente toda la comunidad escolar. Para Galtung (1989) “la violencia simbólica incorporada a una cultura no mata o mutila como la violencia directa incorporada a la estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o a una de las dos” (p.6). En ese sentido, las áreas representan una forma de violencia simbólica que legitima un mecanismo de control perfectamente pensado y depurado, es decir, que legitima un tipo de violencia estructural. Pero, ¿por qué es bien valorada la existencia de áreas? Para los padres, pensar que sus hijos están más seguros si están mejor vigilados, es tranquilizador. Para los maestros representa una mayor ventaja vigilar a pocos grupos, que vigilar a toda una escuela. Para los directivos representa menos contingencias (golpes, empujones, accidentes) y, por tanto, menos quejas de los padres de familia; también representa una manera de mantener alta la matrícula, pues una escuela es bien valorada si se considera que los maestros enseñan bien y mantienen disciplinados a los niños. Justamente aquí se esconde el carácter violento de la división por áreas, ya que al estar ampliamente legitimada esconde su carácter violento; para Galtung (1989), tanto la violencia cultural, como la estructural, son violencias invisibles:

La violencia cultural [y la simbólica] hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón—o por lo menos no malas—El mecanismo psicológico [que explica por qué no se percibe como violento] sería la interiorización. El estudio de la violencia cultural [y la violencia simbólica] pone de relieve la forma en que se legitiman el acto de violencia directa y el hecho de la violencia estructural y, por tanto, resultan aceptables a la sociedad (p.8).

Efectivamente, al valorar positivamente las razones por las que se decide dividir el patio en áreas, la comunidad escolar tiende a internalizar (o en términos de Galtung, a interiorizar) la acción como no violenta. Pero entonces, ¿en qué radica lo violento?

Se considera que la división del patio en áreas es una actividad violenta porque el niño es visto como alguien desvalido al que hay que ayudar y proteger todo el tiempo, se le ve como alguien que es incapaz de tomar decisiones racionales y por eso se le tiene que vigilar. Se considera un acto violento porque coarta su libertad de tránsito y su libertad de socializar con los otros. Se considera un acto violento porque al arroparlo demasiado (a diferencia del caso Mazahua analizado más arriba) se impide que desarrolle su capacidad de autonomía. Finalmente, se considera un acto violento porque nunca se tomó en cuenta su opinión.

— ¿En alguna ocasión, algún niño le ha comentado o sugerido la posibilidad de que no existan áreas a la hora del receso?

— No, no, no, de ninguna manera. Todos los niños ya tienen muy bien definida la situación de las áreas o sea eso ya es una dinámica que se ha trabajado en la escuela por años y que los niños ya saben perfectamente. De pronto los que llegan, que son los de primer año, son los que nos cuesta trabajo ubicar en áreas y que entiendan cómo es la dinámica del recreo. El primer mes y medio, agosto-septiembre, es el mes que nos ocupamos en que los niños de primero entiendan cómo es la dinámica del recreo. Pero los demás, saben perfectamente cuál es la dinámica y no, no ha habido comentarios al respecto.

Para Gimeno (2003) "al creer que son menores, no nos importa su voz y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos..." (p.14) En la misma tónica Novella (2012) asegura que: "la invisibilidad participativa es una cuestión que nos ha de ocupar y preocupar a todos y a todas. Todos somos responsables de que los niños tomen parte activa en los asuntos que los afectan". (p.383).

¿Espacios heterogéneos?

Más arriba se señaló que el nombre del documento que sistematiza las comisiones de vigilancia (cronograma para vigilancia de patios por equipos afines durante el receso) indica dos situaciones relevantes. Por un lado, lo que implica hablar de patios (que ya se comentó) y, por otro lado, la idea de "equipos afines".

Es necesario hacer algunas precisiones. La existencia de seis áreas no significa que a cada grado le corresponde un área; esto supondría la existencia de espacios homogéneos. Para crear grupos heterogéneos en cada área, los maestros forman equipos con personas con las que se llevan bien (afines). Al hacer esto los equipos quedan conformados por maestros que no necesariamente atienden el mismo grado. De este modo se asegura que a la hora del receso el equipo de maestros va a vigilar a alumnos de distintos grados y grupos.

Llama la atención que los maestros, al tiempo que intentan propiciar el respeto por la diversidad entre sus alumnos, no intenten ellos mismos, interactuar con otros colegas. De acuerdo con algunas entrevistas realizadas, en algún momento se intentó que las comisiones de vigilancia se hicieran con personas diversas, es decir, que los equipos fueran heterogéneos, pero al generarse conflictos entre los maestros se decidió que los equipos se conformaran por afinidad, o sea con maestros que mantuvieran una buena relación.

Resulta contradictorio que se intente propiciar buena convivencia entre alumnos diversos, pero no entre maestros diversos.

Relaciones pacíficas y humanas en espacios violentados.

El hecho de considerar a las áreas como estructuras violentas, por todo lo que el confinamiento implica, no significa que en la vida cotidiana escolar no se generen relaciones cálidas y de afectividad entre alumnos y maestros a la hora del receso:

Situación 1

Suena la música que indica el inicio del receso. El maestro que le toca el área A coloca un bote de basura al lado suyo. Observa a su alrededor para ver que todo esté en orden al tiempo que va desayunando lo que alguien de la cooperativa le lleva. El maestro permanece todo el tiempo parado. De vez en cuando indica mediante señas que tal o cual alumno regrese a su área. Dos niños de cuarto grado se acercan a él, lo abrazan y se van. Luego llegan otros niños que se quedan a platicar un rato con él; éste ríe y de vez en cuando les da palmaditas en el hombro. Los niños parecen corresponder a su afecto y también ríen; luego, se despiden del maestro chocando su puño con el puño de él.

Situación 2

Algunos niños rodean al maestro que se encuentra sentado en una silla pequeña. Parecen tenerle confianza a pesar de que con frecuencia el maestro eleva considerablemente la voz para llamar la atención a los niños que corren. Un niño se acerca a él y lo saluda dando una palmadita en la palma del maestro y luego chocando levemente su puño en el puño del maestro. El maestro responde con naturalidad, como si eso fuera algo frecuente. Una niña se acerca a él y le obsequia un vasito de nieve; él lo acepta de buena gana, se lo lleva a la boca, pero no voltea a ver a la niña ni le da las gracias; sin embargo, la niña no parece afectada por este hecho, se nota que le gusta estar cerca del maestro. Días después le pregunté al maestro si mandó a la niña a comprar el vaso de nieve; él me respondió que no, que a veces los niños le compran cosas y a veces él les compra cosas a los niños.

Situaciones como las que se describen arriba se presentan a diario. Algunos maestros son más cálidos que otros con sus alumnos, pero en general la mayoría de los maestros parece tener una buena relación con ellos. Los alumnos parecen entender que ese es el mundo que les tocó vivir y que, si un maestro les llama la atención por salirse de su

área, está bien. De hecho, en las entrevistas breves que logré hacer a alumnos durante el receso, la mayoría considera que estar por áreas es mejor; es decir, han internalizado el tipo de relaciones que se dan en su espacio.

Conclusiones

La historia del patio que aquí nos ocupa tiene momentos contrastantes. El proceso va desde la libre circulación por un área enorme, al confinamiento de los alumnos a un área minúscula. Claro que los alumnos no son conscientes de este devenir, sino que les toca vivir en un mundo ya dado. No pueden hacer comparaciones con lo que fue, puesto que al momento de llegar (incluidos los niños de sexto grado que se inscribieron a esta escuela desde primer grado) ya existía un espacio fragmentado y reglamentado. El alumno interioriza cómo se vive en este mundo y se apropia de los usos y expectativas con los que se espera sobreviva en él; el hacer caso de las reglas, por ejemplo, es parte de la sobrevivencia. Incluso las reglas, a diferencia de cuando la primaria pertenecía a la UPE, ya son explícitas; los maestros están obligados a conocerlas y a aplicarlas. A los niños de esta primaria les toca vivir un espacio doble y hasta triplemente fragmentado. La primera fragmentación está representada por la separación de la primaria de la UPE; la segunda fragmentación la representan las áreas en que se divide el patio escolar. Pero existe otra fragmentación que solo es posible observar cuando se está en el patio a la hora del receso. Muchos niños, sobre todo los más pequeños, no solo están obligados a permanecer en un área específica, sino que muchas veces se le confina a un área dentro del área: "una vez que inicia la música para indicar que el receso ha comenzado, la maestra o maestro sale del salón e indica que se hagan dos filas, una de hombres y otra de mujeres. Se pone al frente de las filas y toma de la mano a los niños que se encuentran al frente. Los conduce a su área correspondiente y una vez ahí les indica el lugar donde deben estar.

Algunos niños se sientan y otros deciden permanecer parados, buscando pegarse a la pared del salón para guarnecerse del sol. El receso termina, los niños se vuelven a formar y el maestro los conduce nuevamente al salón". El miedo a perder el control de los alumnos y el miedo a que éstos no estén suficientemente protegidos de las contingencias que surgen en el patio durante el receso, son preocupaciones legítimas de los maestros. En consecuencia, acuerdan mecanismos que eviten al máximo estos dos problemas. Sin embargo, al hacerlo legitiman formas de control que impiden ver al niño como un ser autónomo y capaz de opinar sobre las decisiones que se toman en las escuelas. Las decisiones que se toman en torno a la organización escolar tienen que ver con una serie de subjetividades en torno a la infancia. Como plantea Gimeno (2013) "El alumno como el niño, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y tratarlos". (p.15) Regresar al tiempo en que el patio no estaba fragmentado parece una tarea complicada, sobre todo cuando ya existe un mecanismo muy sofisticado y legitimado; sin embargo, vale la pena intentar nuevas formas de interactuar con la comunidad escolar, ya que es justamente en la interculturalidad donde está la posibilidad de crecimiento.

Durante el tiempo que estuve en la escuela pude presenciar la calidez con la que los maestros, incluidos los directivos, tratan a los alumnos. La violencia no está en estos actos, sino está oculta en el mecanismo que los confina y reprime su capacidad creadora.

Referencias

- Erickson, F. (1986). “Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Galtung, J. (1989). *Violencia cultural*, España, Gernika.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*, España, Morata.
- Heller, Agnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Novella, A. (2012). “La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana”, *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, [13], 2, 380-403
- Paradise, R. (2006). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?*, México, DIE-CINVESTAV
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV, México.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.

Edgar Antonio Gutiérrez Salgado

guse300@yahoo.com.mx

Docente de tiempo completo y tutor de posgrado en la Escuela Normal de Ecatepec (México). Antropólogo Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el CINVESTAV-IPN. Docente del Departamento de Posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec desde 2008. Participó como becario para el proyecto Espacio Público y Orden Urbano en la Ciudad de México coordinado por el Departamento de Planeación y Políticas Metropolitanas de la UAM Azcapotzalco y el Departamento de

Antropología de la UAM Iztapalapa. Asesor de licenciatura en la modalidad de Educación a Distancia en el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM. Asesor de tesis de licenciatura y maestría de la Escuela Normal de Ecatepec