

Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO
Alfonso GARCÍA MONGE

Correspondencia

Henar Rodríguez Navarro
Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo
Social.
Universidad de Valladolid.
Paseo de Belén 1
47011 Valladolid
Tel. 983 184479
Fax: 983 423464
E-mail: henarrod@pdg.uva.es

Alfonso García Monge
Departamento de Expresión
Musical, Plástica y Corporal
Escuela Universitaria de
Educación.
Avenida de Madrid 44
34004 Palencia
Tel. 979 108274
Fax: 979 108201
E-mail: agmomge@mpc.uva.es

Recibido: 24/09/2008
Aceptado: 23/10/2008

RESUMEN

En este artículo se describen los códigos culturales escolares referidos al género extraídos de un estudio etnográfico realizado en un colegio de Educación Primaria. Partiendo de una revisión sobre aquellos estudios con la misma perspectiva metodológica y temática, se presenta a continuación el procedimiento metodológico utilizado, para pasar seguidamente a exponer algunos aspectos referidos al género extraídos mediante el análisis de las interacciones sociales de los iguales en el patio del colegio, explicando los diferentes significados construidos en este escenario escolar. Mencionaremos, por último, la utilidad que este tipo de estudios naturalistas pudiera tener para la reflexión sobre la práctica de los profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVE: Género, Interacciones sociales entre iguales, Códigos culturales.

Gender codes in school recess

ABSTRACT

This paper describes the school cultural codes related to gender unveiled by an ethnographic study carried out in a primary school in Spain. First, we revise previous research on the topic following similar methodological procedures and describe the research methodology adopted in this study. Next, we show the aspects related to gender that have been identified through observation of the social interactions of equals in the playground and explain the different meanings construed in this school situation. Finally, we argue for the usefulness of this kind of naturalistic study as a reflection on the praxis of educational professionals.

KEYWORDS: Gender, Peer interaction, Cultural codes.

Introducción

La interacción con otros niños y niñas es un modo importante de integrarse en un contexto cultural (VYGOSTKY, 1986; BRUNER, 1978; MEAD, 1979; GEERTZ, 1992; VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996). Estas interacciones entre iguales aparecen de forma relevante en el ámbito escolar, donde el alumnado va a tener que hacer frente a un tipo de intercambio con demandas muy diferentes a las exigidas en el ámbito familiar. Dentro del mismo, en un horario dominado por tiempos de silenciamiento corporal, el alumnado puede llegar a ver en el recreo una válvula de escape, un tiempo suyo en el que se siente protagonista y dueño de su acción (VACA ESCRIBANO, 2002). Es por ello por lo que supone un lugar idóneo para observar la actividad libre de los niños y niñas, su cultura lúdica, sus afinidades y rechazos, sus rituales y usos, sus formas de comportarse, en definitiva, podemos observar de forma más integral a la persona (DE LA LANDE, 2007). Este hecho va a dotar de un valor específico los intercambios que se produzcan en este espacio cuya organización y desarrollo tendrá un fuerte contenido socio-cultural (CORSARO, 1986; CORSARO y RIZZO, 1988). A través de estas interacciones, el alumnado va socializándose en diversos aspectos; entre otros, en la construcción del sistema de género (división por sexos, formas de acción propias de cada género, regulación de interacciones entre las personas del propio género y las del otro, prácticas y usos corporales...).

Nuestro estudio se apoya en el concepto de *peer-culture* o *cultura de iguales*, propuesto por Corsaro (1986), que define una serie de valores, actitudes e intereses que tienen cierta estabilidad y que guardan relación directa con el mundo adulto y con el contexto social que rodea a los sujetos. A través de sus prácticas y juegos los niños y niñas irán normalizando las formas de interacción socialmente dominantes (PARLEBÁS, 1988; SUTTON-SMITH, 1997).

Entre los aspectos que los niños y niñas van incorporando a su forma de entenderse y entender el mundo estarían las formas de concebir los contactos corporales en función de diferentes culturas y géneros (CORSARO, 1986); las formas de interacción con personas de otro sexo (CHEN y RUBIN, 1992; SÁNCHEZ y GOUDENA, 1996; PELLEGRINI, 2002, 2006); la segregación sexual (STUTZ, 1992; BADINTER, 1992) y su grado en función de cada cultura (CORSARO y RIZZO, 1988); o las prácticas corporales según géneros y los rasgos culturales que refuerzan (LEVER, 1976; GOODWIN, 1990; STUTZ, 1992; MARTÍNEZ y GARCÍA, 1997; CANTÓ y RUIZ, 2005). Revisando estos estudios se aprecia el carácter extendido de algunos aspectos (segregación sexual o prácticas corporales diferenciadas por géneros) y sus matices culturales en cada contexto. El

estudio que se presenta pretende mostrar las peculiaridades de un contexto escolar en el proceso de adquisición del “habitus” reproductor de esquemas sociales.

1. Procedimiento metodológico

Este estudio forma parte de una etnografía en una escuela pública de una ciudad castellana (seguimos la perspectiva de “Etnografía Reflexiva” propuesta por HAMMERSLEY y ATKINSON, 1994). En ella, se realizó el seguimiento de escolares inmigrantes recién llegados al centro educativo durante las jornadas escolares de un curso académico. La mirada del alumnado “nuevo” nos situaba en una posición de “extrañamiento cultural” (VELASCO y DÍAZ DE RADA, 1997) que facilitaba centrar la atención en los códigos que estas personas deben ir asimilando en su proceso de integración. Dada la importancia que en este proceso cobraban los aspectos de género, hemos considerado interesante presentarlos de forma exclusiva en este documento.

Los datos fueron posteriormente organizados en temas, categorías y subcategorías mediante el Método de Comparación Constante (GLASSER y STRAUSS, 1967) con el que se definían las propiedades y dimensiones de cada categoría para extraer, a partir de ellas, detalles, códigos, clasificaciones, relaciones, progresiones, análisis de facilitadores y dificultadores de la inclusión, descripciones detalladas de procesos e interpretaciones de lo ocurrido, y llegar a la elaboración de hipótesis y teorías fundamentadas.

2. Códigos culturales que regulan y condicionan las acciones según géneros

En el colegio, los niños y niñas se sumergen en una red de significados (GEERTZ, 1992) que pautan la vida en el centro. Cada situación escolar, cada espacio, cada momento, cobran un significado regulado por diferentes códigos que emanan del entorno social, de la legislación, de la institución, de sus docentes, o de los niños y niñas. Los escolares recién llegados se abren a esa maraña de códigos e intentan ir dando respuestas ajustadas a las exigencias de cada situación. Posiblemente, para estas personas, algunos de esos códigos emanan de una “autoridad superior” (la institución y sus docentes). Resaltamos esa idea mediante una metáfora espacial refiriéndonos a este tipo de códigos como “verticales”. Otros códigos emanan de sus iguales y por ello les hemos denominado “horizontales”. En nuestro estudio hemos visto que tanto los niños como las niñas recién llegadas pasan una fase inicial en la que intentan refugiarse en los códigos más claros (los promovidos por

la institución y sus docentes). Desde esos lugares de seguridad (proporcionada por los rituales escolares, el seguimiento de normas de acción propuestas por los docentes para cada situación, la protección del adulto...), este alumnado iba aprendiendo poco a poco los usos y formas de interacción del resto de niños y niñas. Entre otros códigos horizontales, uno de los primeros que aprenden es el de la división por sexos. A través de diferentes viñetas narrativas iremos mostrando algunos de esos códigos horizontales que van reforzando las diferencias entre niños y niñas en sus actividades en el patio.

2.1. Moverse entre códigos. Las situaciones reguladas por códigos verticales

La presencia del adulto condiciona las interacciones sociales del alumnado (CORSARO, 1986; HARTUP, 1996), por ello decidimos dirigir nuestras miradas a diferentes espacios dentro del patio, en función de la presencia o ausencia directa o indirecta del profesorado. Un momento interesante es el de las filas de entrada a clase en las que el alumnado, ordenado por grupos de edad, espera su turno para subir al aula tras escuchar la sirena que marca el fin del recreo. Suponen una transición de espacios, tiempos y códigos, entre el “tiempo del alumnado” y el “tiempo controlado por adultos”. En esos momentos de “transición” el alumnado debe elegir si atender a la norma del adulto (hacer filas, estar quieto y en orden), a las emanadas del grupo de iguales o si combinar ambas, manifestando con ello su habilidad para manejar los códigos o la jerarquía en el uso de los mismos. En esta investigación, las opciones que el alumnado tomaba estaban condicionadas, entre otros factores, por su tiempo en el centro y por el género. Así, podríamos decir que, en general, el alumnado nuevo está más pendiente de cumplir la norma del adulto (sin dejar de observar el comportamiento del resto de compañeros y compañeras), de igual forma que las niñas siguen más esas pautas que los niños. Estos últimos intentan compaginar el cumplimiento de la norma vertical con sus interacciones y juguetes (algo similar ocurre en el aula).

Las primeras en llegar a las filas (incluso antes de que suene la sirena de llamada) son aquellas personas menos integradas en el grupo, seguidas de las niñas y, finalmente, los niños. En las filas, las niñas mantienen una actitud de mayor contención que los niños. Aunque en ambos casos se observan juegos, los de las niñas son de mayor orden, ritualización y contención espacial (juegos rítmicos de palmas, juegos con hilos en los dedos) que los de los niños (robar el balón, empujones, golpeteos, pequeñas persecuciones...).

Aunque en ambos casos se maneja una compatibilización de *códigos verticales* con *horizontales*, en el caso de los niños parece que domina el agradar a los

compañeros, amén de que las prácticas de las niñas sean más concordantes con lo exigido por los adultos.

Estos comportamientos diferenciados son más claros a partir de 2º de primaria, lo cual nos habla de un aprendizaje progresivo de acciones según géneros. Considerando algunos comentarios, miradas o reproches del profesorado hacia conductas “alborotadas” de alguna niña, y la inhibición docente ante el mismo tipo de acciones por parte de los chicos, nos aventuramos a formular como hipótesis que estos comportamientos pueden estar reforzados por los adultos (en el ámbito escolar por los docentes) cuya permisividad hacia ciertas acciones y las expectativas que conforman lo “propio” de cada género, alimentarían ciertas tendencias en unos, cortándolas en otros (se espera que los niños mantengan relaciones más bruscas y que sean más inquietos, con lo cual se consienten estos comportamientos, haciendo lo inverso con el género femenino).

2.2. Segregación por sexos y salvaguardia del código

El fenómeno de la segregación por sexos es descrito en varios estudios en diferentes culturas (STUTZ, 1992; BADINTER, 1992). Autoras como Badinter (1992) nos hablan de que esta separación unisexual es común en todas las sociedades humanas, viendo en ello una necesidad para consolidar la identidad sexual. Esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad. Observamos en nuestro estudio que los niños y niñas de los primeros cursos juegan juntos, todavía no se ha producido esta segregación, comparten actividades y espacios diversos. Sin embargo, a partir de 3º de primaria se van agrupando los niños por un lado y las niñas por otro, paralelamente a la selección de un espacio.

Nuestro estudio se interesaba por el proceso en el que se fraguan estas relaciones. La segregación no es algo “natural”, como lo demuestra el hecho de que los niños y niñas nuevos en el centro llegan abiertos a todos y todas. Sin embargo, una de las primeras cosas que aprenden es esta división de género que incluye una serie de conocimientos sobre con quién interactuar, en qué momento hacerlo, cómo debe ser esa interacción (tipo de contactos, tono de voz, contenido de la conversación...), y el tipo de actividad a realizar. Veámoslo a través de una viñeta narrativa:

“Llegada la hora del recreo, antes de salir de clase la maestra les pregunta ‘¿quién va a jugar con Willy en el recreo?’. Muchas chicas se ofrecen, pero al final, un par de chicos le cogen diciendo ‘tú ven con nosotros’.[...] Cuando salen al patio se dirigen a una zona asfaltada en la que improvisan un campo

de fútbol. Tras sortear los equipos, comienzan a jugar. Algunas niñas del grupo se acercan hasta allí. De vez en cuando saludan y llaman a Willy. Permanecen en esta actividad hasta que algunos de los niños que juegan al fútbol las ‘espantan’ intimidándolas con gestos y voces. [...] Al final del recreo, en la fila de entrada a clase, algunas niñas se arremolinan en torno a Willy para hacerle preguntas (nombre, país de procedencia, tiempo que hace que ha llegado a España, si sabe el idioma...). Willy las mira y sonríe. Aún no entiende nada”. (Viñeta narrativa a partir del Diario del 24 de septiembre del 2006).

Durante la primera semana en el colegio del niño al que hemos denominado Willy, pudimos observar estos acercamientos y la apertura de él hacia las niñas y niños indistintamente (trabajos en el aula, actividades en las clases de Educación Física, acercamientos en tiempos informales como las filas de entrada y salida de clase...). Sin embargo, tan sólo una semana más tarde los contactos con las niñas en los tiempos de recreo y los momentos informales se habían reducido drásticamente hasta desaparecer por completo en la tercera semana.

A partir de asumir esta diferenciación, detectamos una nueva fase en la que los niños nuevos deben convertirse en garantes del código compartido y mostrar públicamente su compromiso con el grupo en esa salvaguarda.

“Suena la sirena: [...] y todos/as se dirigen a las filas para entrar en clase. Una vez allí, unas niñas juegan a las palmitas, Rodrigo es el único niño que se ha implicado a fondo en el reto de las palmitas. Joseph, Willy y Pablo, por detrás, le ponen cuernos y le hacen burla por jugar al juego de niñas. Éste les asusta para que le dejen y sigue jugando con Sofía. Suben las escaleras: Sofía y Rodrigo siguen jugando a las palmitas haciéndolo cada vez más deprisa”. (Viñeta narrativa a partir del diario del 6 de noviembre de 2006).

El código horizontal establece que ciertas prácticas son masculinas o femeninas. Las dos personas nuevas en el grupo (Joseph y Willy) lo entienden rápido y se apresuran a apoyar a aquellos censores que sancionan el código. La inseguridad de las personas nuevas posiblemente les lleve al “integrista” y la defensa de las normas de las facciones con más poder aparente de decisión, aprendiendo a ubicarse dentro de un grupo (masculino o femenino) para conseguir su aceptación y eludir las burlas.

Por lo que hemos observado en este y en anteriores trabajos (MARTÍNEZ y GARCÍA, 1997; GARCÍA y MARTÍNEZ, 2001; GARCÍA MONGE, 2005), son los grupos de niños los que más marcan esta diferenciación. Las niñas tienden a acoger a todas las personas, convirtiéndose, en ocasiones, en el “grupo de

amparo” al que van a calar aquellos niños que son rechazados o blanco de burlas del grupo de chicos mayoritario.

En este proceso de segregación aparece un aspecto que llama nuestra atención. Se trata del aprendizaje del manejo de la diferenciación según los momentos de interacción. La división de los grupos no es un código cerrado aplicable a toda situación. Existen momentos, como hemos visto en el ejemplo anterior, para su defensa a ultranza y otros en los que se atenúa o desaparece. Es un equilibrio particular con sutiles matices que los niños o niñas nuevos deben aprender. En general, la relación entre chicos y chicas que hemos observado no es mala. Toleran trabajar juntos en el aula, hacen grupos mixtos en las clases de Educación Física, algunos marchan a casa en pequeños grupos mixtos, etc., sin embargo, en los tiempos de recreo se juega con el rechazo. De igual forma, se comprueba, como en otros estudios (GARCÍA MONGE, 2005), que en los barrios algunos de estos niños y niñas juegan juntos. No sabemos si ello es debido al bajo número de componentes del grupo para organizar los juegos, pero el hecho nos da idea de la laxitud de la norma segregadora.

Siendo esto así, cabría formular como hipótesis si los recreos son un ambiente que refuerza la diferenciación, el rechazo y, en ocasiones, las conductas de agresión para defender prácticas propias o territorios (veremos más adelante cómo los niños intentan expulsar a las niñas de las canchas deportivas).

2.3. Uso de espacios y prácticas corporales

Observamos los espacios del patio distribuidos de forma jerárquica. Si el adulto no interviene, los niños en general y los mayores en particular tienen más posibilidades de disponer de los espacios más amplios y de realizar los juegos más prestigiosos dentro de los códigos elaborados por el alumnado (deportes). Esta segregación y jerarquización en los espacios se recoge también en trabajos como los de Geertz (1992) o Martínez y García (1997); Cantó y Ruiz (2005); Rodríguez, Retortillo y García (2007). Algunas explicaciones de esta invasión espacial hacen referencia a la reproducción los juegos infantiles de ciertos rasgos culturales reforzados en función del género. Siguiendo estos estudios, en el proceso de socialización de las mujeres se remarcaría su preparación para desarrollarse en espacios pequeños, íntimos y para asumir una jerarquía, mientras que a los hombres se les prepara para el “espacio público”, demostrar su competencia y dominio. Estos rasgos se aprecian en los juegos tradicionalmente practicados por niños y por niñas. Mientras que los juegos de niñas llevaban al recogimiento espacial, la intervención rítmica y controlada (comba, bailar el aro, goma, tirar la

pelota a la pared...); los de niños necesitaban de espacios amplios, una intervención individual más libre y mayor competitividad (correr con el aro, fútbol...).

Esta situación remarca valores como la competitividad en los niños, la licitud de que utilicen los mejores espacios, o el refuerzo de su competencia motriz. Las niñas, sin embargo, van asumiendo su papel secundario y van entrando en la inactividad o en la práctica de actividades menos complejas (en cuanto a normativa y a dificultad motriz). Estos modelos se perpetúan gracias a la imitación de las prácticas de los más pequeños vistas a los mayores (ELKONIN, 1985). Así vemos cómo los niños de 2º juegan a lo que ellos llaman fútbol, pero sin cumplir todas las normas que los mayores establecen cuando juegan al mismo juego (de perseguir y golpear un balón van pasando a comprender progresivamente todas las reglas que conforman la estructura del juego).

Entre los niños, la homogeneización de prácticas corporales (sus juegos se reducen al fútbol) provoca varios problemas:

- Los niños nuevos o menos hábiles no tienen otras actividades de menor exigencia motriz para demostrar su competencia, participar o ser considerados.
- Estas prácticas remiten a modelos segregadores. Los niños, al igual que copian las formas de celebración de un gol, van asimilando una práctica diferenciada por género. Aunque existe el fútbol femenino, los referentes sociales son escasos (recordemos, por tomar consciencia de las proporciones mediáticas del fenómeno, que el fútbol ocupa media hora en el espacio de los noticiarios televisivos).
- Se convierte en la única forma de lograr consideración en el grupo. La valoración de esta actividad entre los niños es tal que aquellos que no se desenvuelven en ella llegan a quedar fuera del grupo y a no ser valorados. De alguna manera, el estatus en el grupo viene marcado por el éxito en este juego.

Las niñas intentan introducirse en estos espacios de niños, pero poco a poco, se van desinteresando ante la falta de atención recibida o al rechazo explícito de los chicos y van ocupando las zonas marginales del patio. Veamos algunos pasajes de las actas que reflejan esta idea.

“Un grupo mixto de 5º tiene pista asignada para jugar al baloncesto. Los niños sólo se pasan el balón entre sí. Se escuchan algunas palabras de desprecio hacia ellas. Al cabo de un rato las chicas van a comentar la situación a las maestras de guardia. A su vuelta los niños les acusan de ‘chivatas’ y les

impiden jugar. Diego, Pablo y David son los niños que las expulsan y que animan a rechazarlas. A los demás parece que les da lo mismo. Las chicas van saliendo de la zona y se dirigen a una esquina del patio. Una se acerca a mí y dice: '¡es que los chicos nunca nos pasan el balón!'". (Viñeta narrativa a partir del Diario del 24 de noviembre de 2006).

Apreciamos en el relato un nuevo cruce de códigos verticales y horizontales. Los docentes establecen un uso de los espacios, pero el código es reinterpretado por los niños. El abandono del recreo por los adultos como "tiempo del alumnado" vuelve ineficaz todo mensaje o norma. Sin la presencia de los adultos el "todos juegan" cobra múltiples matices, y en este caso el baloncesto, como juego teórico de cooperación-oposición, es reinventado tomando una forma de juego de rechazos.

La escena también nos muestra un nuevo código que regula la actuación ante los "chivatos" y que viene a ser una extensión de la norma de no dejar jugar a las niñas.

Las chicas tienen interés en participar (algunas practican deportes extraescolarmente), pero en estas situaciones el código segregador vuelve a presentarse de forma rigurosa. Vemos en el pasaje anterior que algunos niños, una "minoría ruidosa" (BORES, 2006), se convierten en los guardianes de ese código, los defensores de una "tradición" (machismo) a preservar. Realmente a la mayoría de los chicos les daría lo mismo jugar con unos que con otras, pero esos pequeños grupos de poder regulan e imponen las fórmulas de interacción.

A ciertas edades (tercer ciclo) es normal ver a los grupos de niñas charlando sentadas o paseando sin realizar ningún juego. En edades más tempranas, las actividades lúdicas mayoritariamente realizadas por las niñas eran el "escondite pillilla-pilla" y "los comercios". Este último juego consistía en recoger objetos del patio (como piedras, palitos, hojas, etc.), unirlos creando adornos (por ejemplo: piedras rodeadas de hojas), y exponerlos para la venta simbólica mediante el intercambio de otros objetos similares. Este juego recoge algunos roles femeninos de la cultura tradicional: recolección, reproducción de modelos observados en los mayores, asimilación de roles asociados en la tradición a las mujeres (hacer la compra). También reconocemos valores nuevos como el de la iniciación en la sociedad de consumo y la estética (compra-venta de objetos de adorno). Se trata de un juego simbólico, pautado por guiones de actuación dirigidos por las niñas que lideran el grupo. Son juegos de alto contenido verbal y escaso contenido motriz. Se desarrollan en una zona espacial reducida, cercana a la puerta de entrada y al profesorado. Conlleva un "tempo" de acción lento en el que cada jugadora puede establecer su momento de intervención; se adapta, por tanto, a diferentes tipos de ritmos individuales.

2.4. Formas de interacción y manifestación del rechazo hacia los iguales

En primer lugar, apreciamos una clara diferencia entre las interacciones y los códigos utilizados por los niños y por las niñas. Los niños demuestran, por lo general, unas formas de comunicación verbal y gestual más violentas. Las niñas muestran menor agresividad física en sus interacciones (CORSARO, 1986; CHEN y RUBIN, 1992; STUTZ, 1992).

Dentro de estas formas de interacción nos parece interesante resaltar las formas de expresar la aceptación y el rechazo hacia otros compañeros y compañeras (en el apartado anterior ya se ha mostrado un ejemplo de cómo los niños rechazan a las niñas de sus juegos).

Las interacciones entre los niños se desarrollan al límite entre la broma y la agresión, es decir, recubren de broma determinadas acciones que desde fuera podrían ser calificadas como violentas (RODRÍGUEZ NAVARRO, 2008; RODRÍGUEZ NAVARRO y RETORTILLO OSUNA, 2006). Entendemos que puede haber múltiples causas, entre ellas podemos apuntar la competitividad constante y la presión que sufren estos niños para mantener o ganar un puesto en el grupo, un grupo que para probar a sus componentes juega constantemente con los límites de la tolerancia a la agresión.

Toda broma (hablamos de golpecitos, zancadillas, empujones, collejas, pellizcos...) tiene una carga de agresión que será vivida como tal en función del momento, de quién provenga y de quién la reciba. La misma acción puede originar múltiples respuestas en función de las anteriores variables, un empujón puede ser devuelto entre risas, puede convertirse en el inicio de una pelea o puede acabar con el agredido acusando ante un docente el hecho.

En cualquier caso, este tipo de interacciones supone un polvorín en constante peligro de explosión, tal y como nos muestra la siguiente situación.

Comprobamos con numerosos pasajes etnográficos que lo que empieza siendo broma acaba en bronca, incluso en pelea. Los niños agredidos suelen contestar con más agresión, y así se va generando un ciclo que se cortará normalmente con la intervención de un adulto. En el aula este tipo de conflictos no llega a estos extremos. Cuando alguien se siente agredido éste recurre al docente para que intervenga. No siempre es fácil la mediación. Muchos de estos conflictos no tienen un origen claro, a veces surgen entre bromas, otras enmascaran problemas más profundos de rechazos o enemistades. En cualquier caso, suponen un ambiente de constante crispación.

Si interpretamos estas interacciones como una fórmula para medir las reacciones en otros y, en consecuencia, otorgarle un estatus en el grupo, tendremos los siguientes patrones de acciones-reacciones y consecuencias: si la broma es tomada como agresión y se produce un enfrentamiento, el alumno será valorado como agresivo y, por tanto, poco deseable para los intercambios, y será excluido del grupo. Sin embargo, si la broma es aceptada de forma sumisa, el alumno es valorado como blanco de nuevas bromas. Y por último, si ante la broma se reacciona con un enfrentamiento simulado, se interpreta como indicador de complicidad y el alumno será aceptado en el grupo.

Hemos apreciado que los grupos de niñas es frecuente que adopten un papel de anfitrionas con las niñas nuevas. Las llevan de un lado a otro de la mano, les explican los juegos, o las acompañan durante éstos. Este afán de protección lleva incluso a disputas por las niñas nuevas entre grupos de compañeras. Esta protección pide como contrapartida la fidelidad y la obediencia a las líderes del grupo. Éstos son los aspectos que las niñas del estudio más valoraban en una compañera nueva (de hecho, eran el origen de las disputas y enfados que se producían entre ellas).

Como se ha comentado, en general las niñas aceptan en sus juegos a cualquier niño, pero pudimos apreciar en algunos juegos como el descrito de “los comercios” cierto grado de selección de los participantes. El juego era organizado por algunas niñas de Primer y Segundo Ciclo. Ellas decidían los roles y los guiones que regulaban este juego simbólico. Con un guión de juego aleatorio, de normas cambiantes y regulado por unas pocas niñas es fácil imaginar que aquellos y aquellas que no resultaban del agrado de las directoras del juego eran relegados a papeles secundarios (recolectores) o simplemente ignorados. Frente al ejemplo del baloncesto, expuesto en el punto anterior, en este caso el rechazo no se manifiesta de forma tan explícita, pero de igual forma, se organiza la acción para que ciertas personas no participen. Por lo que pudimos apreciar, las razones para el rechazo no se apoyaban en aspectos de género. Más bien tenían que ver con el respeto a las normas puestas por las directoras del juego (asumir los roles, respetar los espacios, turnos, rituales, etc.), lo cual nos conduce de nuevo al tema de la obediencia como rasgo valorado en las compañeras y compañeros de juego.

Reflexiones finales

Este entramado de acciones, de interacciones sociales y de relaciones entre niños y niñas, nos pone de manifiesto un panorama particular, regido por unos códigos que van conformando la cultura escolar.

Encontramos en este tipo de estudios una información de interés para los docentes. Al describir las acciones del alumnado sin la presencia del adulto (dinámicas en sus juegos, sistemas de rechazo y admisión, formas de interacción...) pretendemos despertar la sensibilidad de los adultos. El detalle de los procesos de interacción nos puede permitir comprender la complejidad que subyace en la vida de los centros y que desfigura las intenciones de los docentes.

Estos detalles que influyen en el desarrollo de cada escolar, a su vez, ponen de manifiesto la necesidad de difuminar las fronteras entre la “cultura docente” y “discente”, los “tiempos de enseñanza” y los “tiempos libres del alumnado”. De otra manera, se puede estar dando una “escuela paralela” cuyos aprendizajes van en una dirección contraria a las intenciones docentes. Un ciudadano, una persona, se forma en el aula, pero también en aquellos espacios que para los adultos parecen invisibles (los recreos, las transiciones entre aulas, o en el propio aula de espaldas al docente). Al poner de manifiesto estas situaciones intentamos resaltar momentos en los que germina el prejuicio, la construcción del sistema de género, el *bullying*, o la marginación. La segregación y jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo, son temas de gran trascendencia en la educación de niños y niñas que no deberían descuidarse.

Consideramos que el conocimiento y análisis profundo de los códigos que regulan las interacciones entre iguales, además de poner de manifiesto la cultura del sujeto hacia el que va dirigida la educación, refleja la necesidad de que las tareas del profesorado no se circunscriban a la enseñanza de determinadas materias, dejando de lado este panorama relacional cargado de gran potencial educativo.

Referencias bibliográficas

- BADINTER, E. (1992). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- BORES CALLE, N. (2006). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad de Valladolid. Tesis Doctoral. Inédita.
- BRUNER, J. S. (1957). “On perceptual readiness”. *Psychological Review*, 64, 123-151.
- CANTÓ, R. y RUIZ, L.M. (2005). “Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar. Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar”. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1, 28-45.

- CHEN, X. y RUBIN, K.H. (1992). "Correlates of peer acceptance in a chinese sample of six-year-olds". *International Journal of Behavioral Development*, 15 (2), 259-273.
- CORSARO, W.A. (1986). "Routines in peer culture". En J.C. Gumperz, W.A. Corsaro y J. Steeck (Eds.), *Children's worlds and children language*. Berlin: Moton de Gryter.
- CORSARO, W. y RIZZO, T. (1988). "Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian Nursery School Children". *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- CORSARO, W.A. y SCHWARZ, K. (1991). "Peer play and socialization in two cultures". En B. Scales, M. Almy, A. Nicolopouou y S. Erwing-Tripp (Eds.), *Play and the social context of development in early care and education*. Early Childhood Series. New York: Teachers College Press.
- DE LA LANDE, J. (2007). "Á propos de tours d'école". *Revista Eps*, 1 (133), 5.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996). *Los primeros de clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- ELKONIN, J. (1985). *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
- GARCÍA MONGE, A. y MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (2001). "Desmadejando la trama de género desde escenas de práctica escolar". *Revista Tabanque*, 15, 93-119.
- GARCÍA MONGE, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en la educación física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Inédito.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GLASSER, B. y A. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago Illinois: Aldine.
- GOODWIN, M. (1990). *He-said-she said. Talk as social organization among black children*. Bloomington, Indiana: University Press.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª edición revisada ampliada. Barcelona: Paidós.
- HARTUP, W.W. (1996). "The company they keep: friendship and their developmental significance". *Child Development*, 67, 1-13.
- LEVER, J. (1976). "Sex differences in the games children play". *Social Problems*, 23, 479-487.
- MARTÍNEZ Y ÁLVAREZ, L. y GARCÍA MONGE, A. (1997). "Educación Física y género: una mirada al cuerpo en la escuela" (pp. 57-68). En T. Alario y C. García (Coords.). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.

- MEAD, M. (1979). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- PARLEBÁS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- PELLEGRINI, A.D. (2002). "Bullying and victimization in middle school. A dominant relations perspective". *Educatsychologist*, 37, 151-163.
- PELLEGRINI, A.D. (2006). "A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school. Implications for social competence and adjustment to school". *American Educational Research Association*, 39 (4), 991-1015.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante y su proceso de integración escolar en los centros educativos de Valladolid*. Universidad de Valladolid. Tesis Doctoral. Inédita.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y RETORTILLO OSUNA, A. (2006). "El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, 133-150.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H., RETORTILLO OSUNA, A. y GARCÍA MONGE, A. (2007). "Proceso de integración del alumnado inmigrante nuevo: un estudio etnográfico en un colegio vallisoletano". En María Tejedor Mardomingo y Jesús Alberto Valero Matas (Coords.), *La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales* (pp. 193-206). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- SÁNCHEZ, J. A. y GOUDENA, P. (1996). "El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses andaluces". *Cultura y Educación*, 1, 87-98.
- SUTTON-SMITH, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- STUTZ, E. (1992). *What are they doing now? A study of children aged*. Norwich: Play for Life.
- VACA, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- VÁSQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and language*. Massachussets: MIT.