

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Recreo escolar:
socialización y normalización**

Gabriel Tenenbaum Ewig

Tutor: Tabaré Fernández

2007

ABSTRACT

La investigación se embarca en el estudio del recreo de la escuela pública común en el área urbana de Montevideo. Algunas razones que motivaron penetrar en el recreo son: 1) Un muy significativo 85% de la matrícula accede a la escuela pública. 2) Un 46,2% de los directores declaran como muy o algo problemática el patio de recreo de la escuela común. 3) Prácticamente no existen investigaciones que traten el recreo como objeto de estudio 4) No existen estudios sociológicos del recreo elaborados en el departamento de Montevideo y solo hay una investigación en Uruguay. 5) Predominio de actividades sedentarias como los video juegos, computadora, televisión, etc.

En suma, la ausencia cognoscitiva de una temática que atrapa a la mayoría de la matrícula escolar, el supuesto del recreo como problema para el personal experto y la dominación de actividades sedentarias y solitarias, demandan investigar el papel que cumple el recreo escolar en la actualidad.

El estudio se erige a partir de dos enfoques, la fenomenológica de Alfred Schutz y la teoría de Michel Foucault. Con ambas se profundizan las relaciones sociales significativas del alumno, actividades típicas, género y el orden social normalizado del recreo. En este punto se analiza la implicancia de la norma, disciplina, control y saber / poder de las escuelas. Finalmente, se trata el menosprecio que atraviesa el receso.

La mirada se dirige principalmente a los alumnos en el espacio-tiempo de socialización normalizado de recreo. También se presta atención a los maestros y directores.

Se utiliza un estudio de caso dado que el objeto de investigación es contemporáneo e independiente al contexto de estudio. Se efectuaron múltiples observaciones metodológicas para remplazar la no posesión de grupo aleatorio de comparación, la profundización y control de los factores que amenazan la validez del problema. Igualmente se utilizó un grupo de comparación no equivalente. La información se relevó mediante una triangulación de técnicas para controlar los efectos esperados e inesperados de una técnica en particular, además de la información concreta que brinda cada técnica.

Se espera que el producto cognitivo inspire y motive al lector a escabullirse en las relaciones sociales normalizadas, en lo normal y anormal, en lo dado y obvio *a prima facie*. Se espera haber dejado huellas para no-pensar.



ÍNDICE

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1) Preguntas generales de investigación.....	2
<i>1. a) Preguntas específicas de investigación.....</i>	<i>2</i>
2) Justificación del problema de investigación.....	2
3) Objetivos generales de investigación.....	3
<i>3.a) Objetivos específicos de investigación.....</i>	<i>3</i>
4) Antecedentes.....	3
<i>4.a) Antecedentes Nacionales.....</i>	<i>3</i>
<i>4.b) Antecedentes Internacionales.....</i>	<i>4</i>

II. MARCO TEORICO

1) Hipótesis de investigación.....	5
2) Socialización y normalización.....	5
<i>2.a) Relaciones sociales: Grupo de socialización.....</i>	<i>5</i>
<i>2.b) Actividades tipificadas y relaciones sociales de género.....</i>	<i>6</i>
<i>2.c) Orden social normalizado.....</i>	<i>6</i>
<i>2.c.I) Norma.....</i>	<i>6</i>
<i>2.c.II) Disciplina.....</i>	<i>7</i>
<i>2.c.III) Control.....</i>	<i>7</i>
<i>2.c.IV) Saber / poder.....</i>	<i>7</i>

III. METODOLOGÍA

1) Diseño de investigación.....	7
2) Delimitación del universo en unidades.....	8
3) Selección de las observaciones.....	8
3.a) Selección de escuela.....	8
3.b) Selección de clase.....	9
3.c) Selección del grupo de socialización.....	9
3.d) Selección de maestros.....	9
4) Operacionalización.....	9
4.a) Relaciones sociales.....	9
4.b) Normalización.....	9
5) Técnicas.....	9
6) Tipo y lógica de los instrumentos.....	10
6.a) Cuestionario.....	10
6.b) Pautas de entrevista.....	10
6.c) Pautas de observación.....	10
7) Validez de los datos.....	10

ANÁLISIS

IV. PONDERANDO EL RECREO

1) Preludio.....	11
2) Disminución temporal del recreo.....	11
2.a) <i>Problematizando lo instituido: ¿Por qué dura 30 minutos el recreo?.....</i>	<i>12</i>
2.b) <i>Impacto del cambio temporal de recreo.....</i>	<i>13</i>
2.c) <i>Te portas bien o te dejo sin recreo.....</i>	<i>14</i>
3. Conclusiones.....	16

V. RELACIONES SOCIALES DE PARES

1) Preludio.....	17
2) Tipología de socialización.....	18
3) Relaciones próximas de pares y grupo de socialización intra-escuela y extra-escuela.....	18
3.a) <i>Relaciones próximas de pares y grupo de socialización por generación.....</i>	<i>20</i>
3.b) <i>Tiempo: Pares, relaciones próximas de pares y grupo de socialización.....</i>	<i>20</i>
3.c) <i>Relaciones sociales de juego extra escuela.....</i>	<i>22</i>
4) Grupo de socialización y relaciones próximas de pares.....	23
4.a) <i>Selección.....</i>	<i>23</i>
4.b) <i>Conducta y actitud: en clase y recreo.....</i>	<i>23</i>
4.c) <i>Evaluación en clase.....</i>	<i>24</i>
5) Conclusiones.....	25

VI. NORMALIZACIÓN

1) Preludio.....	26
2) Norma.....	26
3) Disciplina.....	28
3.a.) <i>Tiempo.....</i>	28
3.b.) <i>Espacio.....</i>	29
3.c.) <i>Actividades tipificadas: El fútbol en la escuela.....</i>	30
3.d.) <i>Castigo y recompensa.....</i>	30
3.e.) <i>Membresía como mecanismo de sanción: Género.....</i>	32
3.f.) <i>División de actividades típicas por género.....</i>	33
4) Control.....	34
4.a.) <i>Actividad típica como válvula de escape.....</i>	35
5) Saber / Poder.....	36
5.a.) <i>Saber / Poder: Director.....</i>	36
6) Conclusiones.....	37
VII. CONCLUSIONES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	39
VIII. ANEXOS.....	41
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	89

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las investigaciones en educación han atendido, en general, problemáticas explícitas e inmediatas dentro del aula. Específicamente en la educación primaria de Uruguay las preocupaciones se instalan en la repetición, alfabetización, desigualdad educativa, entre otras temáticas. Este breve y general panorama de los objetos de investigación de las ciencias sociales en Uruguay marca que los fenómenos sociales “naturalmente” dados son escasamente estudiados. Esta obviedad parece hacerlos invisibles a *prima facie*. De ésta manera, aquí se pretende visualizar el no pensamiento abordando el recreo escolar. Esta decisión proviene tanto de un interés personal centrado en los fenómenos *a priori* no problemáticos, como en la pertinencia del recreo como espacio-tiempo escolar de mayor expresión.

Abordo el recreo en la intersección de dos perspectivas: la socialización desde la teoría de Alfred Schutz y la normalización con el pensamiento de Michel Foucault. Con dicho enfoque se indagan las relaciones sociales del orden social normalizado del recreo en las escuelas públicas de Montevideo.

En Uruguay, el receso ha sido escasamente problematizado por la escuela y las ciencias sociales. Únicamente existen dos trabajos. Caso contrario sucede a nivel internacional donde las discusiones respecto a quitar el recreo proliferan.

Sosteniendo que el recreo es el espacio-tiempo más propicio para el desarrollo y consolidación de las relaciones de pares, las temáticas que se investigaron fueron las siguientes. Se indagó la influencia en la conducta y rendimiento escolar que tiene en el alumno su pertenencia a un grupo de socialización o relación próxima de pares. Aquí se pretende contribuir a la teoría del capital social desde las conductas y rendimientos de las relaciones significativas de pares. El segundo punto de estudio son las instituciones donde niñas y niños hallan sus mejores amigos. Esto permitirá posicionar a la escuela en un continuo de instituciones donde se encuentran las relaciones de pares más significativas del alumno. La tercer temática a consideración fue el género, haciendo hincapié en la división del sexo en las actividades típicas del recreo y en los probables factores generadores de corte de género. Respecto al orden social del recreo, se explicará el tipo de orden imperante en cada escuela mediante un estudio desagregado de la normalización: disciplina, norma, control, actividades típicas, saber / poder, espacio y tiempo. Aquí, se pretende aportar mojonos problemáticos a la denominada “teoría micropolítica” de la

escuela. Finalmente, dado el escaso estudio del recreo y la disminución temporal que padece en la estación de invierno se recogen las valoraciones y razones del personal experto (maestros y directores) que justifican el “ser” del receso. La teoría del *curriculum* oculto toma protagonismo en este punto.

1) Pregunta general de investigación. Esta tesis se instala en los modos y maneras en que las relaciones sociales de alumnos y alumnos-personal experto (maestros y director) se efectúan dentro del orden social normalizado del recreo escolar de las escuelas públicas de Montevideo. Por tanto, la pregunta que orienta la investigación es la siguiente: ¿Cómo se relacionan los alumnos entre sí y con el personal experto en el espacio-tiempo de socialización normalizado del recreo escolar? Como hilos conductores de la pregunta general de investigación se encuentran las temáticas de género, relaciones de pares, saber / poder, actividades típicas, normas, espacio, tiempo, tipo de control y disciplina que impera en el orden social del recreo.

1.a) Preguntas específicas de investigación. Las preguntas guías de la cuestión general de investigación son las siguientes: ¿Cómo incide en el alumno las relaciones sociales que establece con su grupo de socialización a nivel académico y personal? ¿En cuáles de las instituciones que participa el alumno residen sus relaciones de pares significativas? ¿Cómo se efectúa la diferenciación de género por actividades típicas? En la disciplina escolar. ¿Se aplica más el castigo a la conducta desviada de la norma o la recompensa a la conducta normalizada? ¿Cómo varían las relaciones sociales según el tiempo, espacio y actividad típica disponible? ¿Cuáles son las variaciones en el control de una escuela en contexto socio-cultural muy favorable de otra de contexto socio-cultural muy desfavorable? Por último, se ha confirmado desde la ausencia de conocimiento la ínfima valoración que tiene la academia del recreo. Sin embargo, no se ha confirmado lo mismo en la escuela a pesar de la escasez de trabajos referidos al receso. En este sentido, conocer el discurso de los maestros y directores permite ponderar y explicar en parte la forma que adquiere en una escuela concreta el receso. Por tanto, ¿Cuáles son los discursos que sustentan el “ser” del recreo?

2) Justificación del problema de investigación. Dada la información relevada, se arguye que en Uruguay se ha tratado insuficientemente el recreo como objeto de estudio. Solo se encuentran con 53 años de diferencia la tesis de María Julia Acosta y un trabajo en base a experiencia del

maestro Horacio Dura. Otra razón que justifica el estudio de la temática es la supuesta problemática del recreo. Así, un 46,2% de los directores de la escuela pública urbana de Uruguay declaró como muy o algo problemático el patio de recreo (Ver anexo 1: Los patios de recreos problemáticos). No se vislumbran análisis del guarismo. Por otro lado, no se registraron estudios tanto nacionales como internacionales con el enfoque que aquí se investiga el objeto.

En suma, pienso que lo expresado motiva sacar el recreo del hábitat de lo dado para trasladarlo al plano de la problematización como objeto de estudio de las ciencias sociales.

3) Objetivos generales de investigación. El gran objetivo de ésta tesis es indagar y contrastar las relaciones sociales entre alumnos y alumno-maestro de un orden social normalizado de recreo en un contexto socio-cultural muy favorable y en un contexto socio-cultural muy desfavorable.

3.a) Objetivos específicos de investigación. Los linamientos para cumplir con el objetivo general de investigación son los siguientes: Indagar la conducta y rendimiento de los alumnos de un grupo de socialización o relación próxima de pares, explicar el corte de género en las actividades típicas de recreo, registrar aquellas instituciones donde residen las relaciones significativas del alumno, analizar los efectos que provoca en el alumno el espacio, tiempo y actividad típica de recreo, profundizar en las divergentes circunstancias de recompensa y sanción a los alumnos, registrar los modos de control que la escuela imparte a sus alumnos y por último se aboga indagar a maestros y directores respecto a la existencia del recreo escolar.

4) Antecedentes. Las investigaciones del recreo en el ámbito nacional son escasas. Lo contrario sucede a nivel internacional, específicamente en Estados Unidos. Algunos estudios son simples disparadores y esbozos, otros son interesantes investigaciones científicas.

4.a) Antecedentes Nacionales. En Uruguay se encuentran dos trabajos. Por un lado, la tesis de María Julia Acosta Casco (2000). Con un enfoque microsocio-cultural, su trabajo atiende los mecanismos de control del recreo en escuelas públicas de Colonia. Acosta entiende al recreo como un espacio-tiempo distinto al de clase, "el recreo marca un paréntesis en el encuentro del aula...". Asevera que el niño sufre psíquica y físicamente el encierro en el salón, "el recreo condiciona la forma óptima para el aprendizaje". Utiliza la observación directa y documentos escolares.

El otro trabajo proviene del maestro Horacio Dura (1947). Concibe el recreo como un espacio fundamental para el descanso mental, un momento de placer y alegría, un momento de satisfacer

funciones biológicas. Sostiene que el recreo es una válvula de escape a energías nerviosas y musculares contenidas en la quietud y sujeción del aula. Dura elabora una fuerte crítica a la escuela, ya que considera al recreo como "*simple descanso que se puede suprimir si falta tiempo para otras actividades*". Su trabajo lo realiza en Montevideo desde su experiencia como maestro.

En conclusión, encontramos en la investigación de Acosta una preocupación directa sobre el control que imparte la escuela. Dicha temática se conecta con un punto específico del orden social normalizado del recreo de ésta investigación. La distancia con Acosta se presenta en la socialización dado que ella la introduce a través del control y no en sí mismo como aquí. Respecto a Dura, hay una estrecha relación con el menosprecio que el personal experto de la escuela tiene del recreo.

4.b) *Antecedentes Internacionales.* En el ámbito internacional se hallan investigaciones como la de Rachel Sindelair(2003) donde se cuestiona la existencia del recreo. Así, en EUA el 40% de los 16000 distritos escolares han modificado, quitado o quiere modificar el recreo sustentados en que gasta tiempo que podría emplearse mejor en actividades académicas.

Un estudio realizado por Wenzel, Stigger y Estermann Meyer(2005) en Porto Alegre investiga las diferencias de género en el recreo de la escuela pública. Intentan pensar cómo determinados discursos y acciones vivenciadas en el recreo transmiten una manera de actuar femenina y masculina. Se utilizó una metodología etnográfica en primeros y cuartos años.

Siguiendo con la temática, desde México Cortés, Sosa y Che Góngora(2000) exponen como se construyen estereotipos de género, subrayando el recreo como momento de clara observación.

Desde una perspectiva funcionalista, Evans y Pellegrini(1997) expresan tres teorías del recreo: a) Teoría de la energía sobrante, el aula aumenta la carga energética del niño por tanto el descanso del recreo permite volver la atención. b) Teoría de la novedad, niñas y niños necesitan introducir la novedad después de un tiempo largo de clase. c) Teoría de madurez cognitiva, se aprende más en tareas separadas por plazos de tiempo que en las concentradas en un solo plazo.

Jambor(1999) investiga los beneficios físicos y emocionales de las relaciones sociales en el receso en tiempos que la televisión y la computadora es utilizada por largo tiempo.

Caroline Hoxby(2000) investiga las relaciones de pares en escuelas de Texas. Sostiene que la escuela es una de las locaciones más importantes donde los niños se influyen unos a otros.

Finalmente, Saltz, Dixon y Jhonson(1977) plantean que hay una relación positiva entre las notas de los exámenes y las relaciones sociales en actividades no estructuradas de juego.

En conclusión el enfoque investigativo de ésta tesis difiere del lente funcionalista de la mayoría de estos antecedentes. Las problemáticas y grado de avance internacional se distancian con la “realidad” nacional. Los estudios no tratan las actividades típicas del recreo, grupos de socialización, orden social, control, disciplina, norma y el saber / poder de la escuela. Las únicas ilaciones con el ámbito internacional se efectúan en las temáticas de género y relaciones de pares.

II. MARCO TEORICO

1) Hipótesis de investigación

- I) El comportamiento y rendimiento académico del alumno está relacionado con el grupo de socialización y relación próxima de pares que pertenece.
- II) En la escuela residen las relaciones de pares más significativas del alumno.
- III) Las actividades tipificadas de recreo tienen un evidente corte de género.
- IV) La disciplina que imparte la escuela pública común a los alumnos en el recreo, se basa la mayoría de las veces en el castigo de la conducta que se desvía de la normalización.
- V) El espacio designado, el tiempo externo y las actividades típicas explican una porción de las relaciones sociales entre alumnos en el receso.
- VI) El recreo escolar es menospreciado por el personal experto de la escuela.

2) Socialización y normalización. Ambas teorías serán tratadas desde el lente cognitivo de Alfred Schutz y Michel Foucault respectivamente. De forma precisa se entiende por recreo un espacio-tiempo de socialización normalizado. Dicha definición será clarificada en el capítulo de análisis. A continuación, las categorías teóricas seleccionadas tanto por interés personal como por su capacidad descriptiva y en el mejor de los casos explicativa, para dilucidar el problema de investigación.

2.a) Relaciones sociales: Grupo de socialización. Desde Schutz se entiende por relación social la comunicación de sujetos a través de actos ejecutivos. Los actos ejecutivos son el ámbito de las locomociones, el desarrollo y ejecución de planes y estrategias por parte del sujeto. Aunque rechine la sociología y la psicología reclame el uso de su objeto de estudio, cabe agregar el ámbito de las emociones. No se puede pensar en un sujeto colectivo sin móviles emotivos.

Cada relación social tiene significados, símbolos y códigos que vinculan a sus miembros a través del entendimiento. A su vez, cada relación social varía según el grado significativo, espacio y tiempo del mundo de la vida cotidiana que comparten. Así, el aula como espacio-tiempo sedentario, estructurado, de control panóptico contribuye menos que un espacio-tiempo móvil, espontáneo y de control flexible como el recreo a la hora de entablar y dar consistencia a relaciones de alta significación.

2.b) *Actividades tipificadas y relaciones sociales de género.* Siguiendo con la fenomenología de Schutz se entiende por actividad tipificada a los sucesos reconocidos por los sujetos como nuevamente dados en experiencias anteriores. Las actividades tipificadas pueden reconocerse de forma auténtica o aproximativa a las experiencias sedimentadas en el acervo cognitivo del individuo. De este modo, lo tipificado es un resumen de una acción repetitiva, es una etiqueta que verbigracia designa las acciones propias de un género: hombre fuerte y racional, mujer débil y sensible, etcétera. De manera similar, se tipifican actividades específicas de recreo, verbigracia fútbol, elástico, figuritas, mancha, entre otras. Las tipificaciones poseen realidad propia, se presentan al alumno como un hecho externo que ejerce coerción. Cada actividad conlleva una etiqueta connotativa del género que la practica. No escapo a la definición generalizada de género, lo entiendo como los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se atribuyen a cada sexo. El género dice que ser hombre o mujer está determinado no sólo por la asignación biológica, sino por valores que se crean y reproducen a través de la cultura.

2.c) *Orden social normalizado.* Desde Foucault, se entiende por normalización a la norma, control, disciplina y saber / poder que rigen en una institución. Dicha normalización genera ciertas prescripciones y prohibiciones al obrar colectivo y subjetivo en un tiempo-espacio determinado. De ésta forma, para explicar el orden social del recreo, se desarrolla desagradamente las propiedades normalizantes.

2.c.1) *Norma.* La norma es toda regla que indica modos y maneras de obrar. Las conductas en el receso toman forma mediante "*medidas, jerarquías y regulaciones entorno a la idea de norma*" (Ball, 1993, p.6) que impone la escuela. La norma es el basamento que permite señalar a los maestros y director el obrar anormal del alumno. Así, "*El sistema escolar se basa en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa.. se dice quien es el mejor y quien el peor*" (Foucault, 1991, Quinta conferencia). De este modo la desviación de la conducta

“normal” está sujeta a una escala de castigos, en cambio, la conducta orientada al buen carril está sujeta a estímulos.

2.c.II) Disciplina. La disciplina es la organización espacial, temporal y de actividades típicas para moldear las conductas de los individuos. Para Foucault las instituciones pedagógicas son responsables de la totalidad del tiempo de los alumnos mientras estén en su seno. Verbigracia, en el recreo el límite temporal de 30 minutos marca las fronteras de los movimientos corporales. Partiendo de la fenomenología, el concepto tiempo se refiere a los continuos actos ejecutivos determinados por un límite de tiempo externo, o sea, la norma obliga al sujeto poner fin a su acción sin considerar su tiempo interno (reloj biológico). Respecto al espacio, es un área que delimita el espectro de movilidad corporal. El movimiento del cuerpo varía según la segmentación por grado, objetos físicos, infraestructura y actividad que se desarrolla en el espacio de recreo. Respecto a las actividades tipificadas he pronunciado en el apartado anterior.

2.c.III) Control. Por control se concibe la vigilancia continua de un saber / poder sobre la probabilidad que tienen individuos desposeídos del saber / poder, en no cumplir la normativa. Un tipo de control es el panóptico (Foucault, 1991), es una forma de saber, de vigilancia continua sobre los individuos, es un método de formación y transformación en función de normas.

2.c.IV) Saber / poder. Finalmente, el saber / poder, es la configuración única e inseparable de ideas y prácticas, son dos aspectos de un mismo proceso. El individuo poseedor de un saber / poder constituye un sujeto conocedor, un profesional experto y preparado. De ésta manera, no es el alumno quien vigila en el recreo la probabilidad de querellas entre maestros. Son estos últimos junto al director los vigilantes, ya que conocen lo prescrito y lo prohibido en el espacio-tiempo de socialización normalizado del recreo.

III. METODOLOGÍA

1) Diseño de investigación. La investigación se circunscribe a un estudio de caso múltiple dada la exhaustividad y profundidad que requiere el problema. Además, el fenómeno de estudio es contemporáneo al contexto de la vida “real” (Yin, R, 1989). La ausencia de selección aleatoria devino en el uso de un grupo de comparación no equivalente. Lo mismo ocurre con los tratamientos, están dados por “naturaleza”, por tanto se observó su secuencia, replicación,

repetición y temporalidad. Para paliar estímulos derivados de la presencia del investigador y el grupo de comparación no equivalente, se efectuaron múltiples mediciones al mismo objeto de estudio. Esto proporcionó abundante información, profundidad y control de las variables independientes. Según los criterios de diseños expuestos por Kish(1995), se brindó prioridad a los estudios observacionales, con realismo en los tratamientos y efectos.

2) Delimitación del universo en unidades. El estudio se enmarca en dos escuelas públicas de Montevideo. Fueron seleccionadas en base a las siguientes decisiones: a) La mayoría de la matrícula escolar accede a la escuela pública, el 85%. b) No existen estudios sociológicos de recreo en la escuela pública común de Montevideo. c) Interés en contrastar el recreo de una escuela común de contexto socio-económico muy favorable y otra de contexto socio-económico muy desfavorable(Ver Anexo 2: Marco Muestral). d) Ubicación en área urbana, bajo el supuesto de mayor control y agresividad. e) La selección de los casos se hizo en función de las siguientes categorías: clima meteorológico, feriados, espacio y piso del patio, objetos físicos, tiempo y turno del recreo, antecedentes de la escuela, infraestructura de la institución, entre otros. Esta decisión no predetermina los resultados del estudio ya que la variación de la variable dependiente no fue delimitada. f) Barrios con evidentes diferencias económicas y culturales, dado el contraste.

3) Selección de observaciones. Los recreos seleccionados debían coincidir temporalmente en el tiempo explícito de recreo(30 o 15 minutos) y en el turno de la escuela. Dichos criterios junto con los del apartado anterior desembocaron seleccionar un edificio donde funcionan dos escuelas distintas por turno. Finalmente, se eligió el horario vespertino dado su contexto socio-cultural muy desfavorable, a diferencia del turno matutino de contexto desfavorable. Por ende, la institución escolar a contrastar fue de horario vespertino

3.a) Selección de escuela. Las dos escuelas seleccionadas no solo difieren de contexto sociocultural. En el plano histórico, el edificio de la escuela HG fue construido en 1894 para ser una estación de trenes. Con el paso del tiempo la estación se fue al barrio Peñarol y se creó la escuela rural N°1 con tan solo tres aulas. Para 1948 se construye una segunda planta y pasa a ser escuela suburbana. Caso contrario sucede en la escuela HA dado que fue la única que habitó ese edificio y su construcción en 1959 fue mentada específicamente para ser escuela(Ver Anexo 3: Espacio, infraestructura y objetos físicos en el patio de recreo). Otra diferencia es la ubicación

barrial, más allá de los cambios económicos que ha padecido el país, se puede decir que la escuela HG reside en un típico barrio “obrero”. En cambio, la escuela HA se ubica en un barrio que fue residencial y que actualmente no se aleja mucho de seguirlo siendo.

3.b) Selección de clase. El próximo paso consistió en seleccionar los terceros y sextos años de ambas escuelas, para contrastar edades lo más distanciadas posibles. La dificultad en acceder a primeros y sextos años en base a un cuestionario estándar accesible para ambos grados, desencadenó que tercer año fuera la generación polar más chica que podía hacer la encuesta. Así, se seleccionó un representante de los infantes, tercer año, y un representante del niño que deja atrás su infancia sin todavía ser adulto, sexto año (Ver anexo 4: Estratos etarios).

3.c) Selección del grupo de socialización. Consistió en dos etapas: a) Observación del investigador. b) Reconocimiento del maestro. Con el primero se debía satisfacer los siguientes indicadores: repetición en varios recreos de individuos en relación; juego; ubicación del alumno en aula; conflictos con otros grupos de socialización; relaciones sociales de cooperación endogrupal; vestimenta, etcétera. La segunda etapa operó como mecanismo de confirmación, preguntando al maestro del grupo de socialización si reconoce(nombres identificados) como compañeros muy cercanos.

3.d) Selección de maestros. La elección dependió únicamente del grupo de socialización previamente seleccionado, siempre de tercero o sexto, que el maestro tiene a su cargo.

4) Operacionalización. La operacionalización de los conceptos primordiales de investigación son los siguientes(Ver Anexo 5: Operacionalización de conceptos secundarios):

4.a) Relaciones sociales. Interacción entre alumnos, alumno-maestro, alumno-director, maestro-director, de género; Espacio-tiempo en que se desarrollan las relaciones sociales; Castigos y recompensas; Objetos físicos; Actividades que desempeñan los alumnos en el patio y en el aula; relaciones de juego; relaciones de poder, relaciones entre roles.

4.b) Normalización. Antecedentes de hechos violentos en la escuela; Cuaderno de normas de clase o escuela; saber / poder en el recreo; Planificación inicial del año; Discursos del director y maestros; Inspección; Documentos; Circulares; Literatura a la que acceden los maestros o director y que aspiran cumplir; Interrupción de actividades; Prohibiciones; Mandamientos.

5) Técnicas. Tres fueron las técnicas usadas: la observación, la entrevista y la encuesta. Las mismas se triangularon debido a las siguientes razones: a) Control de falencias de una técnica utilizando las virtudes de otra, verbigracia la observación no permite relevar información extra miramiento, en cambio, la encuesta y entrevista pueden relevar datos del no aquí y ahora del investigador. b) Se apunta desde distintos ángulos conocer un mismo aspecto(Ver anexo 6: Cuadros resumen de hipótesis y variables por cada técnica).

6) Tipo y lógica de los instrumentos. Se utilizaron tres tipos de instrumentos para relevar información: a) Cuestionario. b) Pautas de entrevista. c) Pautas de observación.

6.a) Cuestionario. Se recavaron 196 formularios de los cuales el 45.9% son de la escuela HG y el 54.1% de la escuela HA. Se obtuvo información concerniente a relaciones sociales y actividades del alumno extra-escuela, contexto social y económico del hogar, socialización del niño dentro y fuera de la escuela, juego, género y disciplina que imparten los maestros en el recreo. (Ver anexo 7: Formulario encuesta).

6.b) Pautas de entrevista. Las pautas de entrevista al maestro trataron las siguientes temáticas: disciplina y normas que la escuela y él aplican en el recreo, orden social del receso, función del recreo y una batería de cuestiones respecto al grupo de socialización de su clase seleccionado previamente mediante observación. Se realizaron a un maestro de tercero y otro de sexto por cada escuela. La entrevista al director no difirió sustancialmente a la del maestro. Se agregaron preguntas institucionales y se quitaron cuestiones referidas al grupo de socialización. Las dimensiones similares del maestro y director procuraron buscar consistencias y divergencias en los discursos (Ver anexo 8: Pautas de entrevista).

6.c) Pautas de observación. Se hicieron 32 visitas para relevar información de: interacción social, identificación de grupos de socialización, control de alumnos, espacio, tiempo, objetos físicos, actividades típicas, actividades de juego, disciplina, normas, castigo, conflictos, género, el aula en el recreo y roles típicos(Ver anexo 9: Pautas de Observación). Se observaron 14 recreos en la escuela HA y 18 en la escuela HG(Ver anexo 10: Proceso de observación).

7) Validez de los datos. En primer lugar, se prestó atención a la validez interna para controlar cualquier explicación alternativa. En este sentido, se hizo un bosquejo de variables perturbadoras que pudieran hacer espuria la investigación, como sostiene Cortés "*cabere preguntarse si el*

conjunto de las variables consideradas ¿Agotan el listado de variables confusoras? "(2004, p.15) Por tanto, minuciosamente se sopesaron las características iniciales de las unidades de análisis, el proceso de maduración de los alumnos, los acontecimientos externos durante el desarrollo de la investigación y la selección de los grupos de alumnos que se estudiaron.

La validez externa quedó relegada a la validez interna, ya que en primer lugar se pretende la estabilidad del modelo, "*la mínima imprescindible, sin la cual es imposible interpretar bien el modelo*"(Campbell & Stanley, 1982, p.16) Ahora bien, dado el estudio de caso, la dificultad estribó en generalizar a todo el universo los hallazgos logrados, debido a la no asignación aleatoria de los casos, el grupo de comparación equivalente y la replicación del modelo. Estos inconvenientes se minimizaron mediante un estricto control de las variables que amenazan el modelo, múltiples observaciones y la selección de casos a partir de las variables explicativas.

En cuanto a la validez de constructo, la precisión de los conceptos fue tarea *sine qua non* para la traducción empírica de las categorías de análisis y *a posteriori* su conexión con el retorno al marco teórico(Ver anexo 11: Confiabilidad de los datos).

ANÁLISIS

IV. PONDERANDO EL RECREO

...pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando (Foucault, M . 1984/1986, p.12).

1) Preludio. El recreo escolar cotiza a la baja en la bolsa de valores educativos. La escasa investigación nacional y las discusiones entorno a quitar el recreo en el ámbito internacional demuestran la ínfima valoración que tiene el receso. Hace 60 años Horacio Dura criticaba la escuela por ignorar la importancia del recreo; actualmente nada parece haber cambiado.

2) Disminución temporal del recreo. En Uruguay, hace pocos años que el horario escolar de la escuela pública común de cuatro horas disminuye en invierno a tres horas cuarenta y cinco minutos. Esta reducción no recae en tiempo de lengua, matemáticas, etcétera, sino en el recreo. Esta disminución representa una menor valoración del receso frente a otros espacios-tiempos

escolares. Aun más, se constata lo dicho cuando los directores(Ver anexo 12: Codificación entrevista director) sostuvieron que la disminución repercute en el receso por:

Recuadro IV. 1) *Discurso de los directores respecto a la disminución del recreo.*

1) Entrevistado: Porqueee, eso también es otra disposición del sistema que se cambia en el periodo de invierno, entonces como entramos 15 minutos después, pero seguimos saliendo a las 17, se les saca 15 minutos de recreo

Entrevistador: Pero, ¿Cuál es la fundamentación del cambio?

Entrevistado: Nada, es una disposición dada. . Pero bueno, es suficiente los 15 minutos. (Cod: 2.1)

2) Entrevistado: Por el invierno, las condiciones climáticas y eso, entran ellos 13:15 porque el turno de la mañana entra 08:15. Entonces al modificar la mañana que es el horario más frío, se va modificando todo el calendario. (Cod: 2.1)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Las respuestas distan de solidez, el clima y la imposición del sistema son las argumentaciones del cambio de horario. A nadie se le ocurriría disminuir 15 minutos el tiempo de clase, a pesar de ser tres horas y media diarias. A mi parecer, dicha falta de ocurrencia puede deberse a la concepción exigencia / eficiencia como condición *sine qua non* del éxito. Al no alterar el tiempo de instrucción y restar tiempo “libre” para refrescar y canalizar energías contenidas y generadas en el sedentarismo del aula, se exige más al alumno y menosprecia el recreo (Ver anexo 13: Exigencia / Eficiencia: El caso de EUA).

2.a) *Problematizando lo instituido: ¿Por qué dura 30 minutos el recreo?* A veces lo dado es ajeno a la obviedad. Así, lo muestra las respuestas de los directores a la cuestión de este subtítulo.

Recuadro IV. 2) *Discursos de los directores respecto al tiempo “habitual” de recreo.*

1) Eso está implantado, es una regla digo, es decir, esteeeee, las escuelas tienen 30 minutos de recreo, esteeee, eso está implantado. No sé, la verdad que es una pregunta interesante, porque yo no sé por qué. (Cod: 4.3)

2) Es una disposición del sistema, porque consideran que los 30 minutos es suficiente para que (silencio), bueno es una costumbre. (Cod: 4.3)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Las razones de los discursos brillaron por su ausencia. El sistema es el chivo expiatorio a donde se dirigen las responsabilidades. El desconocimiento de argumentos que justifiquen el “ser

temporal” del recreo muestra la ausencia del receso en el pensamiento directriz. De éste modo, menos pueden saber porque recae la disminución del horario escolar en el recreo.

En suma, *a priori* la devaluación del recreo transita en el mejor de los casos por el hecho de no ser pensado. Queda la incógnita, hasta el momento, de saber si este no pensar se debe a la ignorancia, menosprecio o la exigencia / eficiencia imperante en la educación.

2.b) *Impacto del cambio temporal de recreo.* El tiempo es una propiedad del recreo y cualquier cambio que padezca será una emergencia en las otras propiedades(espacio y socialización) que convive. Sea por beneficios o por costos, los maestros de una u otra escuela están de acuerdo con que la disminución temporal acarrea cambios(Ver anexo 14: Codificación entrevistas maestros).

Recuadro IV. 3) Discursos de maestros respecto al cambio temporal de recreo.

- 1) (Silencio) Bueno (Silencio) afecta porque el recreo es necesario... Acá mayormente la labor es intelectual y también el docente, necesitamos oxigenarnos, estee, es necesario media hora, está bien. (Cod: 2.2)
- 2) Entonces bueno, los 15 minutos nosotros consideramos que les da y a nosotros no es tanto el peligro que pueda haber porque es una responsabilidad. (Cod: 2.2)
- 3) Mira... ellos necesitan jugar, es verdad, y distraerse un poco de lo que es la clase, a demás estos grupos bastantes conflictivos necesitan la media hora, a demás que viste, salis 5 minutos al recreo y te volves. (Cod: 2.2)
- 4) Yo pensé que iba a ser peor que no les iba a alcanzar, pero no, no, hasta el momento no se han quejado. Porque digo, estee, más que controlas mucho mejor porque es menos tiempo entonces tenes menos exigencia de control. (Cod: 2.2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Dos precisiones: 1) Las entrevistas se realizaron a dos maestros por escuela. 2) Las citas(C) 2 y 4 pertenecen a la escuela HA de contexto socio-cultural muy favorable y las citas 1 y 3 provienen de la escuela HG en contexto socio-cultural muy desfavorable.

Las respuestas tuvieron tres particularidades: En primer lugar, las que consideran necesario los treinta minutos de recreo provienen de la misma escuela(C: 1 y 3) y las que no manifestaban dicha necesidad también son de la misma escuela(C: 2 y 4). En segundo lugar, las respuestas que resaltan los efectos del cambio en los alumnos pertenecen a la misma escuela(C: 1 y 3) y las respuestas que rescatan los efectos del tiempo en el personal docente son de la misma escuela(C: 2 y 4). En tercer lugar, los discursos que subrayan el papel del control, vigilancia y peligros son

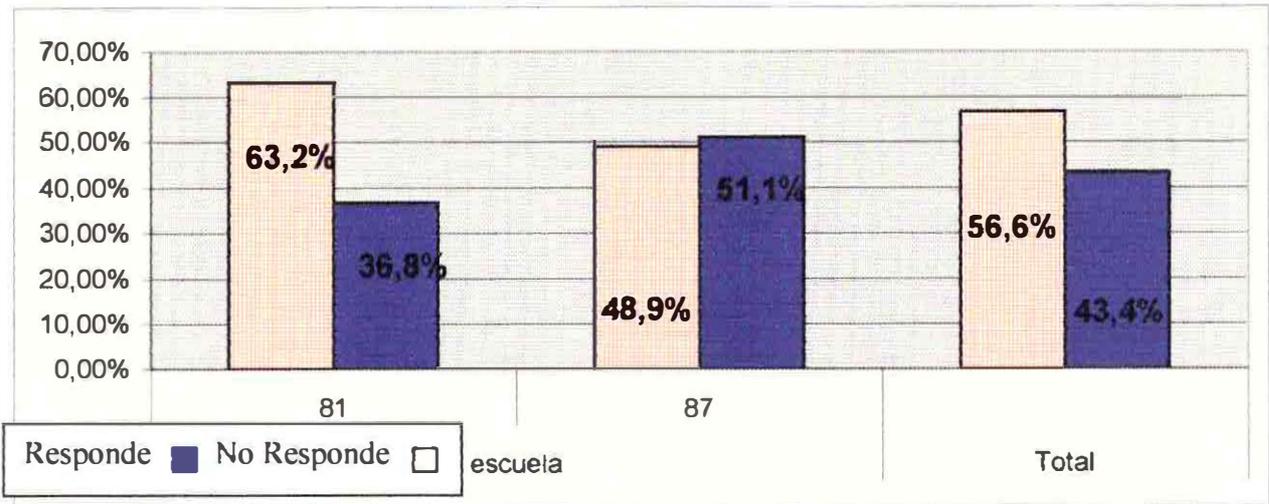
de la misma escuela(C: 2 y 4) y tienen la particularidad(confirmada mediante observación) que en sus recreos los maestros están distendidos y hay poco control. Además, no se encontraron antecedentes de agresividad y conflictos entre los alumnos. De manera inversa, en la escuela donde el control panóptico y los conflictos son sistemáticos no se subrayó este punto.

Lo expuesto pone en evidencia dos puntos. En primer lugar, la escuela discrimina los discursos de su personal experto. En segundo lugar, hay una relación indirecta entre tiempo y conflictividad controlado por contexto sociocultural de la escuela. Por ende, las maestras con altos índices de conflictos y vigilancia en su patio subrayan el carácter negativo de la disminución temporal, ya que el receso es una válvula de escape donde el alumno libera tensiones y hostilidades que el aula contiene y genera.

2.c) Te portas bien o te dejo sin recreo. Es una acción normalizada, que la desviación de la norma o “mala conducta” es merecedora de sanción. Quien no ha escuchado o le han dicho alguna vez por comportarse “mal” en clase: “hoy no salís al recreo”. Empero, ¿Alguna vez se impide al alumno concurrir al horario de instrucción y al mismo tiempo se le es permitido participar del recreo? Ajuntando lo dicho a la inexistente reflexión del receso por parte del personal experto de la escuela se muestra que el uso del recreo como sanción implica quitar algo significativo al alumno y a su vez ínfimamente relevante para los fines institucionales.

Ahora bien, para adjudicar peso a este supuesto se debe observar la frecuencia que se utiliza el recreo como sanción. De éste modo, de una batería de nueve tipos de sanciones distintas la opción “sin recreo” fue con un 43,4% la más seleccionada por los alumnos de tercero y sexto año de ambas escuelas. Observando la distribución desagregadamente tenemos que un 36,8% de los terceros y sextos años de la escuela HA declara que su maestro lo castiga dejándolo sin recreo. Por otro lado, un 51,1% de los terceros y sextos años de la escuela HG sostiene que les quitan el recreo cuando se desvían de la norma(Ver gráfico IV. 1).

Grafico IV. 1) El maestro sanciona dejando sin recreo a los alumnos por escuela.



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

La sustancial diferencia entre escuelas se entiende de mejor manera cuando a la distribución anterior se agrega la variable grado(Ver Cuadro IV.1).

Cuadro IV. 1) El maestro deja sin recreo al alumno por grado, controlado por escuela.

El maestro rezonga o pone en penitencia...	Escuela			
	HA		HG	
	Grado		Grado	
	Tercero	Sexto	Tercero	Sexto
...quitando el recreo	14,6%	55,2%	49,1%	54,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Aquí se observa como los terceros años de la escuela HA empujan hacia bajo con su 14,6% al guarismo declarado por los sextos de la misma escuela. En resumen, la distribución porcentual es significativa en tres generaciones donde aproximadamente 5 de cada 10 alumnos sostienen que su maestro los deja sin recreo cuando se distancian de la norma. Lo expuesto también se comprobó mediante la técnica de entrevista (Ver recuadro IV.4).

Recuadro IV. 4) Discursos de los maestros respecto al tipo de sanción que emplean al alumno.

- 1) Seguro, o de decirle “esta semana no salis al recreo o vas a estar al lado del director o sentado con tu maestra, pero no vas a poder participar del juego”.
A veces se quedan sin recreo... donde a ellos le duele, viste? (Cod: 4.5)
- 2) No, por ejemplo una semana sin recreo, una semana parado, estee ellos, ellos se imponen mucho, no hablar. La cumplen. (Cod: 4.5)
- 3) esteee, la sanción más grave que hay en la escuela básicamente, una penitencia dejando sin recreo, estee o que el director mande llamar a los padres... (Cod: 4.5)
- 4) (Silencio) Eeeh, se sancionan por ejem... una conducta agresiva o una falta de respeto a un compañero o una persona docente o no docente. (Cod: 4.5)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Las citas de los maestros confirman el uso del recreo como sanción. Como si fuera poco, mediante la técnica de observación (Ver anexo 15: Problematizando la observación) se relevó información donde el quite de recreo actúa como herramienta de control al usarlo de amenaza (Ver anexo 16: Codificación observación).

Recuadro IV. 5) Observación de utilización del recreo como sanción.

- 1) Una maestra amenaza a un alumno con dejarlo sin recreo mañana (Cod: 8.5)
- 2) Desde el patio se escucha una maestra de tercero que amenaza a sus alumnos con dejarlos sin recreo.
Todavía no sonó el timbre. (Cod: 8.5)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

De una u otra manera queda en evidencia que el recreo es una sanción tipificada en las escuelas de estudio. Su utilización puede estar refiriéndose al desconocimiento o menosprecio de las propiedades del recreo (Ver Anexo 17: Propiedades del recreo y aula). De cualquier forma el apartado confirma el principio de quitar algo de poca o nula importancia para quien ejecuta la sanción (saber / poder) y mucha relevancia para quien recibe la sanción (desposeídos del saber / poder).

3) Conclusiones

a) Maestros y Directores de ambas escuelas carecen de razones convincentes que justifiquen que la disminución del horario escolar debe repercutir en el horario estipulado de recreo. El

hecho que el receso cotice a la baja en la bolsa de valores educativos parece deberse *a priori* a su no pensamiento. Queda por saber que constituye no pensar en el recreo, quizás sea la ignorancia de su razón de ser, el menosprecio o la concepción predominante del principio de exigencia / eficiencia. Esta ignorancia, menosprecio y carencia argumentativa merece un estudio desde la teoría del *currículum* oculto. Por último, los discursos coincidentes y los significativos guarismos de los alumnos en ambas escuelas respecto a la utilización del recreo como sanción dejan sostener que hay un cierto menosprecio del receso. De otra forma no sería la sanción principal en las dos escuelas.

b) Cuando se hace referencia a los recreos conflictivos y agresivos la solución no parece residir en disminuir o eliminar el recreo, sino encontrar mecanismos donde niñas y niños puedan descargar no solo la concentración e inmovilidad del aula, sino también las tensiones derivadas de las problemáticas de su hogar. El recreo es la válvula de escape de la escuela, como también puede ser la válvula de las niñas y niños a las tensiones de su clima familiar. Así, un significativo *quantum* de agresividad entre alumnos necesita los 30 minutos o más para descargarse, de otra forma para un grado de querellas y tensiones bajo se requiere poco tiempo externo para satisfacer el tiempo interno. La primera forma corresponde a la escuela HG y la segunda a la escuela HA.

V. RELACIONES SOCIALES DE PARES

Vivir sin amigos es permanecer siempre en el mismo lugar (Anónimo).

1) **Preludio.** El ser humano está capacitado para relacionarse con cualquier ser vivo o material, empero se relaciona con aquello que le reporta cierto grado significativo. Ahora bien, el nivel de significación que el sujeto adjudica al ser o cosa no determina únicamente el cómo y el por qué de su relación; intervienen otras variables. Verbigracia, un policía puede querer a su familia y tener animosidad para con ellos, sin embargo las ocho horas de comisaría, más ocho horas del servicio 222 y seis horas para pernóctar, le impiden relacionarse cotidianamente. Con los alumnos de la escuela se da una situación similar. Aquí, el niño se relaciona la mayoría de las veces con sus pares, si bien tiene relaciones más significativas (pares próximos y / o grupo de socialización). Algunas de las variables que impiden su relación cotidiana con sus relaciones significativas son: sujeción por tres horas y media al banco de pertenencia del aula, actividades

dirigidas en gimnasia, clase, etcétera. De ésta forma, dadas las propiedades del recreo se concibe que es el espacio-tiempo cotidiano más favorable para establecer y desarrollar relaciones significativas. A continuación se presentan los tipos de relación social del niño dentro y fuera del horario escolar, haciendo especial hincapié en los grupos de socialización y relaciones próximas.

2) Tipología de socialización. La siguiente tipología se origino a partir de la observación de campo mediante las formas en que se aproximaban las relaciones entre alumnos en el recreo a las pautas de observación del grupo de socialización. Los tipos ideales se constituyeron desde el grado significativo que reportan al individuo sus relaciones sociales. Cada relación acarrea una carga significativa distinta, tanto emocional como racional. De forma ordinal, de acuerdo al grado se distinguen tres tipos de relación entre alumnos en el recreo: 1) Grupo de socialización. 2) Relación próxima de pares. 3) Relación de pares.

El grupo de socialización es el conjunto de al menos tres sujetos que comparten pautas de comportamiento, representaciones sociales, compromisos y significados. Se apropian de un sector del espacio y tiempo del mundo de vida cotidiano que aceptan como dado. El grupo es tal, por que sus miembros confían uno del otro.

Respecto a las relaciones próximas de pares, estas involucran a dos individuos en relación de confianza. De forma símil al grupo de socialización, comparten pautas de comportamiento, representaciones sociales, compromisos y significados. El factor discriminante con el grupo de socialización no es solo un componente cuantitativo, dado que un nuevo miembro trae aparejado más factores emocionales, colaboracionistas, es decir, factores de orden cualitativo que a pesar de no ser mensurables tienen gran incidencia. Tan solo con pensar que un ser muy querido puede estar ausente un día, damos cuenta lo expuesto.

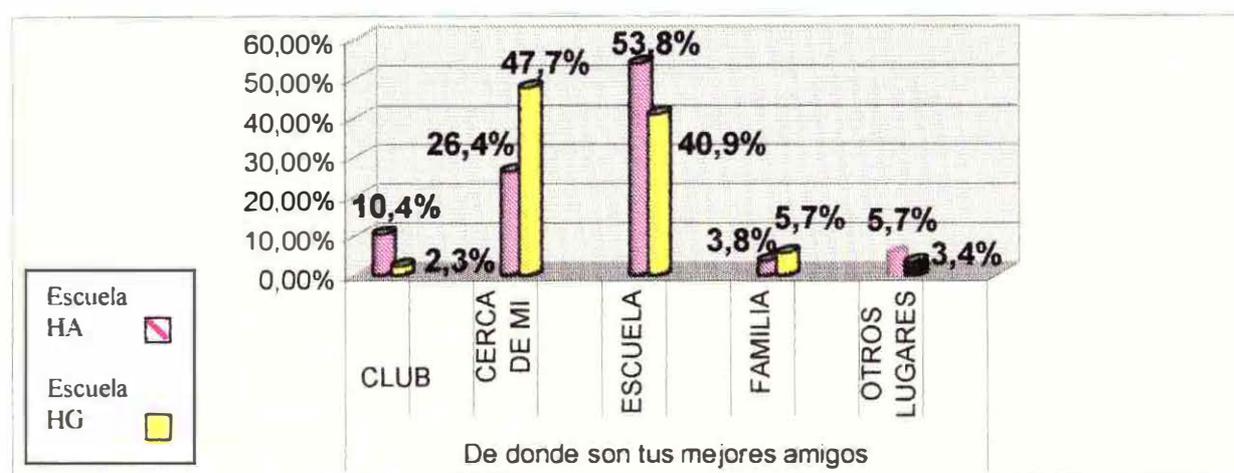
Por último, las relaciones de pares son laxas y circunstanciales. No hay razón para que los símbolos y pautas de comportamiento se compartan sistemáticamente. Poseer sentido común es condición suficiente para está relación.

A priori, las relaciones próximas de pares y el grupo de socialización son los únicos de interés, ya que tomadas en conjunto forman las relaciones significativas o mejores amigos del sujeto.

3) Relaciones próximas de pares y grupo de socialización intra-escuela y extra-escuela. La escuela y el barrio son los espacios que más reúnen las relaciones significativas de los

alumnos de ambas escuelas. Ahora bien, la distribución muestra diferencias profundas entre escuelas. Así, un 53,8% de los alumnos de tercero y sexto año de la escuela HA declaran que sus mejores amigos son de la escuela y solo un 26,4% dice que son cerca de su casa. De forma inversa, aunque menos acentuada, un 40,9% de los alumnos de tercero y sexto año de la escuela HG declaran que sus mejores amigos son de la escuela y un 47,7% dice tener sus mejores amigos cerca de su casa (Ver gráfico V. 1). Hay que agregar la relevancia que adquiere la opción club, especialmente por el contraste entre escuelas.

Gráfico V. 1) De donde son los mejores amigos del alumno por escuela.



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Es propicio resaltar el efecto del barrio en que reside la escuela, verbigracia el tipo de relación que entablan los vecinos de un asentamiento es distinto al que se establece en el este de la costa rio platense de Montevideo. Por ende, los guarismos son más comprensibles cuando se ubica a la escuela HG en el Cerrito de la Victoria y la escuela HA en Carrasco (Ver anexo 18: Efectos del IDH por barrio). Tanto la escuela como el barrio son contextos de alta socialización. *A priori*, se podría suponer que las relaciones sociales de barrio, por el factor cercanía y por estar “*más próxima a los espacios privados de las personas*” (Kaztman & Retamoso, 2005, p.142) debería tener un mayor porcentaje. Sin embargo, en ambas instituciones encuestadas la escuela tiene un papel importante, no así el barrio. Vale aclarar que la escuela HA no está ubicada en un barrio propiamente dicho. Por último, hay que resaltar la importancia del recreo dado aquí las acciones

ejecutivas de los alumnos adquieren un mayor espectro de movilidad para la emergencia y solidez de relaciones amistosas.

3.a) *Relaciones próximas de pares y grupo de socialización por generación.* Los datos emitidos por los sextos años de ambas escuelas y el tercero de la escuela HA indican la predominancia que tienen los mejores amigos de la escuela (Ver cuadro V. 1).

Cuadro V. 1) De donde son los mejores amigos del alumno, por grado y escuela.

	Escuela				Total	
	HA		HG			
	Grado		Grado			
	Tercero	Sexto	Tercero	Sexto		
De donde son tus mejores amigos	CLUB	12,5%	8,6%	2,0%	2,7%	6,7%
	CERCA DE MI CASA	29,2%	24,1%	51,0%	43,2%	36,1%
	ESCUELA	45,8%	60,3%	33,3%	51,4%	47,9%
	FAMILIA	8,3%	0	9,8%	0	4,6%
	OTROS LUGARES	4,2%	6,9%	3,9%	2,7%	4,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

En promedio, 5 de cada 10 alumnos dicen tener sus mejores amigos en la escuela. Las generaciones en la escuela HG tienen sus discrepancias, los terceros sostienen que el barrio provee mejores amigos, mientras que los sextos años eligieron la escuela. Igualmente ambos tienen guarismos relevantes en segundas opciones. La “familia” merece una mención aparte (Ver anexo 19: La familia y el niño).

En suma, una vez más los guarismos señalan a la escuela como la institución que más reúne los mejores amigos del alumno, en especial en edades grandes. Seguramente la socialización escolar del alumnado tiene una incidencia mayúscula en la adquisición y profundización de la amistad. Otro dato a rescatar es que en ambos contextos socioculturales la distancia entre los guarismos de los terceros y sextos años es similar. Finalmente, la fuerte presencia de la opción “cerca de mi casa” para la escuela HG puede deberse al tipo de barrio donde residen los alumnos.

3.b) *Tiempo: Pares, relaciones próximas de pares y grupo de socialización.* A partir de una batería de opciones concernientes a relaciones o actividades que dedican más tiempo, la mayoría de los alumnos de ambas escuelas manifestaron dedicar más a los amigos no-escuela (Ver cuadro V. 2).

Cuadro V. 2) Dedicó más tiempo a los amigos que (no) son de la escuela por grado, control por escuela.

Dedicó más tiempo a los..	Escuela				Total
	HA		HG		
	Grado		Grado		
	Tercero	Sexto	Tercero	Sexto	
... amigos que no son de la escuela	47,9%	50,0%	47,2%	37,8%	46,4%
... amigos de la escuela	39,6%	36,2%	32,1%	16,2%	32,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

Ahora bien, los guarismos no disciernen con lo expresado anteriormente. Al generalizar la pregunta en “amigos” y no en “mejores amigos” los guarismos se invierten, extendiéndose a todas las relaciones del niño, más allá de la cercanía que tenga con la privacidad del alumno. Mayor relevancia adquieren los datos cuando se considera que el alumno concurre a la escuela con niñas y niños de edades semejantes a la suya cuatro horas al día en cinco días a la semana. Además, en las tres horas y media de aula, el niño padece impedimentos en su movimiento corporal, está subjetivado y vigilado constantemente por el personal experto. *Ergo*, prácticamente el único espacio-tiempo de la escuela garantizado para la relación social del alumno con sus mejores amigos es el recreo, o sea 30 o 15 minutos de tiempo escolar. De ésta manera, las relaciones más significativas (grupo de socialización y relaciones próximas de pares) son las que menos se dedica tiempo. Esto no difiere de la dedicación de cualquier trabajador a su familia.

Una mención especial merece el escaso 16,2% relevado en los sextos años de la escuela HG en la opción “amigos de la escuela”. Dado que la trayectoria escolar es importante para entablar relaciones, puede estar incidiendo a éste ínfimo dato la extra edad del alumnado (Ver Cuadro V.3).

Cuadro V. 3) Repetición por grado, control por escuela.

Repetición	Escuela				Total
	HA		HG		
	Grado		Grado		
	Tercero	Sexto	Tercero	Sexto	
No repeti	93,8%	84,5%	56,6%	54,1%	73,5%
Si, una vez	6,3%	15,5%	22,6%	13,5%	14,8%
Si, mas de una vez	0	0	20,8%	32,4%	11,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

El cuadro muestra los importantes niveles de repetición en la escuela HG, en especial en los sextos años dada la frecuencia de repetición. De ésta forma, se muestra que el ínfimo porcentaje de los sextos años de la escuela HG en la opción “dedicar más tiempo a los amigos de la escuela” puede deberse a las dificultades en establecer nuevas relaciones dada la repetición y la novedad producto de la extra edad.

3.c) *Relaciones sociales de juego extra escuela.* En el recreo, una proporción significativa de las relaciones se efectúa a través de la actividad lúdica. Así, para conocer la cohesión del alumno con sus pares y la importancia del juego intra escuela, cabe preguntarse que sucede con el juego extra escuela (Ver cuadro V. 4).

Cuadro V. 4) Juego fuera de la escuela, por escuela.

Juego fuera de la escuela con....	Escuela	
	HA	HG
...mis padres	39,6%	21,1%
...amigos de la escuela	63,2%	51,1%
...mis hermanos	62,3%	57,8%
...amigos que no son de la escuela	73,6%	58,9%
...otros familiares	38,7%	22,2%
... solo	36,8%	14,4%
...otras personas	22,6%	16,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Los porcentajes más altos del juego fuera de la escuela los obtuvieron las opciones “mis hermanos”, “amigos escuela” y “amigos no-escuela”. Las leves diferencias entre los guarismos de las tres opciones más elegidas sostienen una vez más la importancia que tiene la escuela como portadora de relaciones extra horario escolar. Si bien, tiene un porcentaje levemente inferior a las otras dos categorías, hay que subrayar el grado significativo de la escuela ya que *a priori* fuera del horario escolar la mayoría de los alumnos están espacial y temporalmente más cercanos con sus hermanos(mismo hogar). Respecto a los amigos no-escuela, estos también pueden ubicarse espacialmente cerca, sea por vecindad o coparticipe en alguna actividad, verbigracia, club, música, etc. Por lo tanto, los amigos de la escuela quiebran las fronteras espaciales y temporales, lo cual refleja la fuerte cohesión de las relaciones intra escuela. Esta cohesión con los amigos de la escuela es fundamentalmente desarrollada en el recreo dado que es un espacio-tiempo

semidirigido. Es decir, el alumno puede relacionarse más a voluntad que en clase, su cuerpo está en movimiento y no sedentario como en el aula. Un desarrollo especial merece la opción “juego en soledad”(Ver anexo 20: Juego en soledad extra escuela).

4) Grupo de socialización y relaciones próximas de pares. Visto la importancia de las relaciones entre alumnos de la escuela y la relevancia del recreo para el establecimiento y desarrollo de estas amistades, se verá a continuación las incidencias de las relaciones próximas de pares y del grupo de socialización(mejores amigos) en el alumno.

4.a) Selección. No basta que un individuo o grupo se reconozca a si mismo como tal, es condición *sine qua non* que su entorno o los “otros” reconozcan al grupo. De acuerdo con Mead “*Nos vemos, más o menos conscientemente, como nos ven los otros*”(1982, p.108). En este sentido, la selección del grupo de socialización y relación próxima de pares provino desde un alter (investigador y maestro). Se captaron cinco relaciones significativas(4 de niñas y 1 de niños) seleccionadas previamente por el investigador mediante observación. El hecho que la mayoría de las relaciones significativas sean de niñas se debe a la técnica de observación, dado que en general los niños se relacionan más en muchedumbre y las niñas en relaciones intimas. Tres relaciones son de la escuela HA y dos de la escuela HG. Además dos relaciones pertenecen a tercer año y las tres restantes a sexto año. A continuación la confirmación de los maestros.

Recuadro V. 1) Confirmación de los maestros del grupo o relación próxima de pares.

- | |
|---|
| <p>1) Sí, sí, sí, sí, se sientan juntas además. (Cod: 5.1)</p> <p>2) Sí, sí, sí, se juntan, están todo el día juntos. (Cod: 5.1)</p> <p>3) También es otro grupo (Cod: 5.1)</p> <p>4) Muy unidas. (Cod: 5.1)</p> <p>5)...he tratado de separarlas...son esos relacionamientos que se buscan(Cod: 5.1)</p> |
|---|

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

4.b) Conducta y actitud: en clase y recreo. Más allá del buen y mal comportamiento, los discursos de los maestros evidencian que en ambas escuelas la actitud y la conducta de los integrantes de las relaciones significativas son muy similares en todos los casos. Solo un maestro manifestó diferencias conductuales, sin embargo en su discurso se entreve que la conducta de un

alumno puede ser circunstancial(Cita: 1). Advertencia, el orden de las citas no tiene ningún criterio de correspondencia con él numero de citas anteriores ni con las posteriores.

Recuadro V. 2) *Discurso de los maestros respecto al comportamiento en clase y recreo de cada uno de los miembros del grupo de socialización o relación próxima de pares.*

- 1) No tengo ningún problema, trabajan, intervienen, investigan.
Mira, en la clase bárbaro. De "Mi" (Niña) vino la otra vez la queja de una niña (Cod:5.2)
- 2) tienen conductas parecidas cuando están juntas (Cod:5.2)
- 3) Entrevistado: ...en el recreo tengo que poner más límites que en el aula.
Entrevistador: ¿Tienen un comportamiento similar entre...
Entrevistado. Si. (Cod:5.2)
- 4) Es buena la conducta, ellos se portan bien... ellos son respetuosos (Cod:5.2)
- 5) Son muy semejantes, ellas andan juntas, no molestan, no buscan (Cod:5.2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

La ausencia de diferencia de comportamiento entre los miembros del grupo de socialización y relación próxima de pares en ambas escuelas puede conectarse con el capital social que traen del hogar, junto con el que construyen en relación.

4.c) *Evaluación en clase.* Los miembros de las relaciones significativas tienen evaluaciones curriculares similares en ambas escuelas. De otra forma, los maestros perciben que los integrantes del grupo de socialización o relación próxima perteneciente a su clase obtienen rendimientos muy similares. O, la representación mentada del maestro respecto a cada uno de sus alumnos se asocia a la representación mentada del grupo al que pertenece el alumno. De una u otra forma, los maestros de las dos escuelas manifestaron semejanzas en las evaluaciones de clase.

Recuadro V. 3) *Discursos de los maestros respecto al rendimiento en clase de cada uno de los miembros del grupo de socialización o relación próxima de pares.*

- 1) En el caso de "Ma" (Niña) nivel medio inferior y en el caso de "J" (Niña) nivel inferior. (Cod:5.4)
- 2) Son dos niñas con graves problemas de aprendizaje... (Cod: 5.4)
- 3) En la clase son excelentes (Cod: 5.4)
- 4) Es otro grupo con un nivel bajo las tres, "C" un poquito a nivel medio superior y las otras dos medio (Cod: 5.4)
- 5) Son muy inteligentes los dos (Cod: 5.4)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Las similitudes amplían el espectro de preguntas iniciales. Por ejemplo, el grupo de socialización, ¿Moldea la conducta de sus miembros a partir del capital social familiar de cada miembro? La conformación del grupo, ¿Se constituye a partir de la utilidad que reporta la relación? Por mi parte, las similares evaluaciones se deben a que los *“pares que se ven a diario.. tienen expectativas puestas mutuamente en el otro y desarrollan normas respecto al comportamiento de cada uno”* (Coleman, 2000, p.63).

5) Conclusiones

a) La escuela es para las dos escuelas una de las mayores instituciones donde se encuentran los compañeros más cercanos del alumno. Se subraya el aporte del recreo a estas relaciones, dado que es el momento más propicio de la escuela para el desenvolvimiento de relaciones amistosas. Ahora bien, el barrio ocupa un lugar importante en la socialización de los alumnos de la escuela HG no así en la escuela HA. La discriminación escuela-barrio parece estar dada por el contexto sociocultural de la escuela y la creciente segregación de algunos barrios.

b) Los hermanos, las relaciones extra escuela e intra escuela son las más importantes para los alumnos de ambas escuelas. Empero, los amigos de la escuela trascienden las fronteras de la institución educativa, esto refleja la fuerte cohesión de pares. Lo dicho se consolida para generaciones grandes, seguramente por el factor sociobiográfico de los alumnos en la escuela.

c) El grupo de socialización y las relaciones próximas de pares tienen una significación en sí misma. Todos los atributos construidos intersubjetivamente por sus miembros tienen valor y despliegue en relación. Las semejanzas de comportamiento y evaluaciones en las dos escuelas de estudio confirman que las relaciones próximas de pares y el grupo de socialización tienen una incidencia sustancial sobre sus miembros, como sostiene una maestra *“cuando falta alguna de las dos, son niñas totalmente distintas”*. Parte de estas semejanzas pueden ser producto del capital social que traen los alumnos del hogar, así como el que construyen en relación.

En suma, se confirma la frase *“dime con quien andas y te diré quien eres”*. No solo vivir sin amigos es permanecer en el mismo lugar, sino que vivir con amigos también significa permanecer en el mismo sitio, pero con ellos.

VI. NORMALIZACIÓN

La gran familia indefinida y confusa de los anormales... se forma en correlación con todo un conjunto de instituciones de control, toda una serie de mecanismos de vigilancia y distribución (Foucault, M, 2000, p.297).

1) Preludio. La normalización imperante en la escuela administra los alumnos de forma regular a un espacio y tiempo determinado. Adjudica roles, controla la conducta y disciplina del niño desviado de la norma. Para esto dispone de un personal experto, portador del saber / poder necesario para manejar el funcionamiento de la institución. De ésta forma, la normalización dominante determina el orden social que adquiere la institución escolar, indica el camino socialmente aceptado / socialmente normal. El orden institucional está supeditado al patrón normal, más precisamente a la forma que adquieren las siguientes propiedades: a) Norma, b) Disciplina c) Control y d) Saber / poder. Se ilustran en la siguiente observación:

Recuadro VI. 1) Observación de normalización en el recreo.

1) Un tercero y un quinto siguen a fuera después de finalizado el recreo. La maestra de quinto les dice a sus alumnos, mientras la directora los está observando a unos metros, "Hasta que no escuche silencio y estén en fila no entramos a clase, no me importan las consecuencias" (Cod: 3.7 y 8.7)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

La norma aparece en escena a través del silencio y distribución de los cuerpos en fila. La desviación de la norma es lo que reclama el saber / poder (maestros) a los alumnos. Este hecho indica el incumplimiento del orden social normal de entrada a clase, por consiguiente al maestro "no le importan las consecuencias" (disciplina), o sea, la futura sanción. La directora también forma parte del personal experto, porta un supuesto saber / poder superior al del maestro. Aquí, el director participa vigilante (control), mira a distancia y evalúa la probable actitud desviada de la norma de sus subordinados (maestro y alumnos). La ilustración es evidente, el patrón normal subjetiva la acción al camino de la norma. A continuación se hará referencia desagregada a lo que se denominó normalización.

2) Norma. La norma es una regla de conducta, indica al individuo los modos y maneras de actuar. La norma, es el cimiento por el cual se erige el proceso de funcionamiento regular de una

institución, grupo social o sujeto. Que la conducta del alumno sea juzgada por el saber / poder como anormal, irrespetuosa o con problemas psicológicos, depende de la distancia que tenga la conducta de las reglas del orden normal. Saber si la actitud desviada o conforme a la normativa es voluntaria o involuntaria permite conocer el grado de internalización de la norma en el individuo, así como también el grado de sumisión o subversión al saber / poder dominante. De esta manera, la convergencia: teoría foucaultiana-etapa de campo, desemboca en cuatro tipos de acción.

Tabla VI. 1) Tipología de normalización de acuerdo al sujeto.

		DIMENSION SUBJETIVA	
		Voluntario	Involuntario
DIMENSION OBJETIVA	Conforme a normas	<i>Normal / Automata</i>	<i>Pasivo / Sumiso</i>
	Desviado de normas	<i>Activo / Critico</i>	<i>Anormal / Desviado</i>

Fuente: Elaboración propia en base a la teoría de Michel Foucault, 2006.

El tipo de acción normal / automática proviene de aquel sujeto que hace suyas las normas vigentes de la institución que reside. La normativa puede estar sedimentada en el individuo o este se conforma a ella inmediatamente que las conoce. Un ejemplo es el siguiente.

Recuadro VI. 2) Observación de acción Normal / Automata y Anormal / Desviado.

1) Unos cinco niños se burlan de otro porque su apellido es "Glotomo" y porque habla con la jota. (Cod: 8.8)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

La normalización actúa sobre el alumno que acentúa y adjudica involuntariamente la letra jota en lugares donde las reglas normalizadas del vocabulario castellano no lo permiten. Esta desviación proporciona que cinco niños portadores del saber / normal del vocabulario sancionen al desposeído del saber. Se "castiga" al niño burlándose de su expresión. A su vez, el apellido del niño dista de los conocidos y normalizados, su similitud con la palabra "tonto" lo hace un apellido que para 5 niños de 10 u 11 años se distancia de lo normal. Ergo, la burla actúa como mecanismo de sanción al anormal / desviado.

Los niños al sancionar obran voluntariamente por el hecho de exteriorizar la falta del desviado. Es evidente que un sujeto que involuntariamente se ajusta a las normas no sancionará, carece de interés para hacerlo. Por tanto, los emisores de la burla obran como normal / autómatas.

Un ejemplo que ilustra los dos tipos de acción restantes, es el siguiente.

Recuadro VI. 3) Observación de acción Pasivo Sumiso.

1) Las maestras están todas con su túnica, también el director (Supongo que es por la Inspectora, ya que en otras ocasiones no todos usan la túnica) (Cod: 8.7)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Los tipos de acción no solo tienen como destino las conductas de los alumnos, también los maestros y el director están sometidos a la coerción de la norma. Así, en la escuela HA no todos los maestros y el director utilizan cotidianamente la túnica para trabajar. Sin embargo, una jornada donde un saber / poder superior al cotidiano de la escuela se hizo presente (Inspector) generó en el personal especializado un ajuste orientado a la norma. Por ende, si en ausencia del inspector se observó siempre al mismo personal experto sin túnica, se asevera que el uso del uniforme fue involuntario. O sea, el inspector condicionó la voluntad de los maestros y director, lo cual ilustra una actitud pasivo / sumisa en el espacio-tiempo de inspección. Respecto al tipo de acción activo / crítica se pueden encontrar escasos ejemplos, ya que tal actitud sería una especie de herejía o apostata para una institución.

Finalmente, tanto el sujeto normal como el sujeto anormal cobran existencia y forma dependiendo del patrón normal gobernante en una institución. Nadie se burlará del niño que acentúa la letra jota por doquier en su sesión de foniatra. Por lo tanto, lo que el saber / normal imperante en una determinada institución conoce como un gran “ogro” anormal / desviado, puede ser para otro saber / normal un pequeño “pulgarcito” normal / autómatas.

3) Disciplina. Por disciplina se hace referencia a la organización temporal, espacial y de actividades típicas, con el objetivo de moldear y sujetar el cuerpo a un espectro de acción asequible. La desviación del orden estatuido activa una escala de castigos, en cambio, la conducta orientada en el “buen carril” de la norma, activa recompensas.

3.a) Tiempo. Cuando se cuestionó a los maestros sobre las consecuencias que genera el cambio de horario del recreo se sustrajo un discurso distinto por escuela. Por un lado, la escuela HG enfatizaba el papel coercitivo del tiempo. Por otro, la escuela HA subrayaba los beneficios del cambio dada la disminución del tiempo para controlar. Ahora bien, lo común que subyace a estos discursos disímiles es que identifican al tiempo de recreo como determinante de los ritmos del alumnado (Ver Recuadro VI.4).

Recuadro VI. 4) Discursos de maestros respecto al tiempo de recreo.

- 1) ...ellos se quejan, que es poco, que no les da los 15 y nosotros preferimos. Los tenemos más acotados, más por todas las cosas que se dan. (Cod.4.1)
- 2) Ellos necesitan jugar, es verdad, y distraerse un poco de lo que es la clase, además estos grupos bastantes conflictivos necesitan la media hora, además que viste, salis 5 minutos al recreo y té volves. (Cod: 4.1)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Siguiendo la última cita, en algunas escuelas cuando suena el timbre todos los alumnos deben salir del aula en fila, si un niño se demora la clase debe esperar. Una vez en el patio los alumnos tienen aspectos fisiológicos que satisfacer, por ejemplo merendar, ir al baño, beber. Entonces, ¿Cuanto tiempo “real” resta de recreo?

3.h) *Espacio.* La disciplina en la escuela organiza el patio de recreo de manera analítica. El espacio se distribuye en tantos segmentos como grados. Esta medida permite controlar sistemáticamente los movimientos del alumnado. La segmentación permite al saber / poder conocer la presencia y ausencia de los cuerpos. Existe un continuo de flexibilidad-rigurosidad para cruzar de un sector a otro. Por ejemplo, en la escuela HG los límites espaciales están rigurosamente delimitados a diferencia de la escuela HA donde las demarcaciones eran difusas y la flexibilidad mayor. El espacio determina la dinámica de una actividad, verbigracia sectores como pasillos o recovecos son espacios pasivos de charlas y comunicación con otros espacios.

La arquitectura del segmento que ocupa una generación también constriñe los movimientos y transmite una identidad. El alumno es consciente de las ventajas y desventajas del espacio que habita; sabe que le fue asignado sin su voluntad. Los alumnos comparan su aquí con el allí, evalúan el lugar al que pertenecen ellos y los otros por norma y dictamen del personal experto. A colación a esto una maestra de la escuela HG expresa lo siguiente respecto a su sector del patio.

Recuadro VI. 5) Discursos de los maestros respecto al espacio de recreo.

- 1) Están aislados en el lugar donde no le da el sol, en las clases no nos da el sol, todo eso, digo, todo eso afecta también a nosotros como adultos, esteee un lugar bastante oscuro, bastante alejado, estee y así todo afecta. (Cod:4.1)
- 2) ...son dos clases que están aparte de toda la escuela... con todo esa problemática planteada estee y tiene un espacio específico para jugar, pero muchos de los niños se escapan... le hace falta ese contacto con la escuela.(Cod: 4.1)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Niñas y niños sienten-creen-piensen-saben el significado que transmite el espacio de recreo que les pertenece. Los coparticipes del patio transmiten su valoración sobre el segmento que ocupan y del que residen los otros. En suma, el espacio y su arquitectura habla de quien lo ocupa.

3.c) Actividades tipificadas: El fútbol en la escuela. El fútbol, es un deporte / juego bastante difundido y practicado. El orden y actitud del fútbol entre quinto y sexto año de la escuela HG se caracterizan por la marca a presión. La pelota está siempre acompañada por una montonera de niños, donde ser zurdo o derecho no tiene importancia, el fin es tocar el balón. La dirección que toma la pelota es un objetivo secundario. Las patadas al contrario son sistemáticas. Los líderes saltan a la vista en base a los siguientes indicadores: Lanza todas las pelotas quietas; juega y es juez al mismo tiempo; mayor posesión del balón; insulta y se queja; juega bien.

Aproximadamente participan en el fútbol entre 30 y 40 niños de quinto y sexto por recreo. La organización de un partido de quinto está más a fin con las reglas futbolísticas que un partido de sexto, donde no hay juez, saques de esquina, fàuls y saque de costado. En cambio, en quinto año, dependiendo de quien sabe qué, a veces hay juez, fàuls, penal y saques de esquina. Los de sexto juegan clase A contra clase B y los de quinto, en general, forman tres equipos mezclados, turnándose para jugar. Ambas generaciones juegan en las únicas planchas de hormigón que tiene el patio de la escuela. Los arcos se construyen con ramas, piedras, buzos, o sea, todo objeto físico capaz de portar un significado de arco. Las dos generaciones muestran cierto grado de agresividad, resalta “la garra Charrua” de la educación vareliana de Obdulio, no de José Pedro.

La ilustración muestra que el fútbol para estas generaciones y género es una actividad típica que mantuvo sujetos los movimientos corporales de los alumnos a un tiempo-espacio determinado. Esto evitó la dispersión por el patio, las relaciones entre distintas edades y género, y la probabilidad de agresividad ya que las reglas del balompié no toleran las querellas. En suma, las actividades típicas mediante su lógica controlan los cuerpos y la conducta del alumnado, evitando la presencia vigilante del saber / poder.

3.d) Castigo y recompensa. Las formas de castigar y las maneras de recompensar a los alumnos indican que el fin de la disciplina de la escuela es la normalización de la conducta. El castigo es un medio para satisfacer el saber / poder que lo impone, enmienda la desviación cometida. El castigo es un intento de inhibir la reproducción de la acción anormal / desviada y activo / crítico. De forma contraria, la recompensa es un incentivo a la reproducción de la acción normal /autómata y pasivo / sumiso.

En ambas escuelas se observaron más castigos emitidos por el maestro y / o director, en especial castigos discursivos, que maneras de recompensar la conducta normal. Algunos de los registros de sanciones fueron los siguientes.

Recuadro VI. 6) Observaciones de sanciones en el recreo.

- 1) Hay como seis niños sentados en el "ladrillo". Ahí es donde van todos los alumnos que se han portado mal. Es un cantero esta cerca de la dirección. (Cod: 8.5 y 9.3)
- 2) Dos niñas se empiezan a pegar de puños, viene la maestra de sexto y las separa. Sus compañeros no las separaban, miraban la pelea. La directora rezonga a todos los de sexto que estaban en la pelea por que no separaron. (Cod: 8.1; 8.3 y 9.1)
- 3) Diez niños de quinto juegan al frontón con el pie. Cuando el director los vio, este empezó a decir "1,2,3,4,5" y se fueron a sentar al murito de ladrillos.
- 4) Una maestra obliga a unos alumnos a que se sienten en un cantero.. (Cod: 8.1 y 9.3)
- 5) Hay siete alumnos, algunos son de cuarto y otros de quinto, están en la dirección. El director les está hablando. (Cod: 8.2)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Ahora bien, la técnica de observación conllevó dificultades para registrar acciones de recompensa. Esta carencia se palio preguntando a los alumnos si en este u otros años el maestro los había rezongado(Ver cuadro VI. 1) y recompensado por alguna acción en el recreo(Ver cuadro VI. 2).

Cuadro VI. 1) Rezongo o penitencia del maestro al alumno en el recreo, por escuela y grado

		Escuela			
		HA		HG	
		Grado		Grado	
		Tercero	Sexto	Tercero	Sexto
Este año	SI	4,2%	49,1%	32,5%	41,7%
	NO	95,8%	50,9%	67,5%	58,3%
En años anteriores	SI	27,1%	42,9%	27,8%	51,9%
	NO	72,9%	57,1%	72,2%	48,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Los guarismos conllevan tendencias similares cuando se quería conocer la relevancia de sancionar quitando el recreo a los alumnos. La excepción se observa en los terceros años de la

escuela HA, donde solo un 4,2% de los alumnos dicen que fueron rezongados o puestos en penitencia ese año. Dicha particularidad también se demuestra cuando la misma generación mostró en años anteriores un 27,1%, dato similar al que obtuvo en el presente y pasado el tercero de la escuela HG. Por otro lado, los sextos años son los más castigados, pudiendo relacionarse con la etapa biológica de cambios producto de la pubertad que se acerca. Al parecer, en ambas escuelas la edad está directamente relacionada con la frecuencia de castigos que reciben.

Cuadro VI. 2) Felicitaciones del maestro en el recreo.

		Escuela			
		HA		HG	
		Grado		Grado	
		Tercero	Sexto	Tercero	Sexto
Este año	SI	40,0%	20,8%	51,4%	61,1%
	NO	60,0%	79,2%	48,6%	38,9%
En años anteriores	SI	91,1%	81,1%	75,8%	79,3%
	NO	8,9%	18,9%	24,2%	20,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

Sobre las recompensas, se encuentra un particular guarismo en los sextos años de la escuela HA. Al alto porcentaje de castigo en el recreo se suma un bajo guarismo de felicitaciones del 20,8%. Los resultados para este grado motivan una investigación exhaustiva. El tercer grado de la misma escuela ocupó con el 40% el tercer puesto de recompensa entre los grados relevados. Caso distinto se efectúa en la escuela HG, ambas generaciones mostraron resultados significativos, aunque los sextos siempre tuvieron una brecha mayor de un orden del 10%. Así, el 51,4% y el 61,1% de los terceros y sextos años respectivamente declaran que su maestro en el recreo los felicita. Por último, un pensamiento usual en adultos mayores parece estar incidiendo en la variable "otros años". En este sentido, las niñas y niños de ambas escuelas coinciden que "todo tiempo pasado fue mejor", dado que los guarismos oscilaron entre el 75,8% y 91,1%.

En suma, la disciplina que imparte la escuela HG es pareja en abundancia, de la misma forma que se castiga la conducta anormal, se felicita la conducta normalizada. Por tanto, castigo y recompensa son complementarios. Caso contrario sucede en la escuela HA donde la heterogeneidad entre grados predomina y el castigo y recompensa son sustitutos.

3.e) Membresía como mecanismo de sanción: Género. Las acciones del ser humano no están libradas al azar, hay maneras y modos de hacer las cosas ajustadas al patrón normal imperante en

la institución. Por ejemplo, los niños no van a la escuela de pollera ya que no es una manera normalizada de vestirse para su género. Lo mismo sucedería si una niña se la pasa escupiendo e insultando en el patio. Estos ejemplos, dependiendo del contexto sociocultural, son casos que se desvían del camino predecible y esperado del deber ser, por tanto serán sancionados por la disciplina de la institución que participan. En el recreo las sanciones físicas circundan por la inmovilidad del alumno en un sector(rincón y banco) del patio. La sanción habitual que se observo en los recreos fue la utilización de etiquetas. Estas aglutinan o resumen las maneras y modos que un individuo debe comportarse. La etiqueta juzga y discrimina la acción desempeñada según el grado de distancia que tenga con el espectro de acciones normalizadas. Quien mensione la distancia no formula una operación estadística para etiquetar. Más bien, tiene como basamento experiencias anteriores donde subyace el deber ser normal. Ilustración de lo dicho es el siguiente caso capturado mediante observación.

Recuadro VI. 7) Observación de sanción entre alumnos mediante etiqueta de género.

1) Un niño. ..se puso a llorar, van 7 compañeros a ver que pasa. Un niño y una niña le dicen en voz alta "deja de mariconear". (Cod:14.1 y 8.8)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

La observación refleja la sanción que recibe el niño al desviarse del deber ser masculino, es decir, la afamada etiqueta "los hombres no lloran". Y como los "hombres no lloran", debe ser "un maricón". Es evidente que la cultura normaliza los cuerpos, restringe a un niño capacitado biológicamente para llorar a que no lo haga.

3.f) *División de actividades típicas por género.* En el recreo las actividades típicas con corte de género se derivan del deporte / juego. Así, en la escuela HA se encontraron dieciséis actividades típicas de las cuales solamente cuatro son realizadas en conjunto por ambos géneros y dos de forma separada. En la escuela HG las cosas son distintas, aquí se contabilizaron once actividades típicas, de las cuales tan solo una es realizada en conjunto entre niños y niñas. A su vez, únicamente una actividad es desempeñada en momentos distintos por niñas y niños(Ver anexo 21: Actividades tipificadas de recreo por escuela y género). Al parecer las niñas y niños portan o se apropian deportes / juegos ajustados al deber ser de su género. Por ejemplo:

Recuadro VI. 8) (Observación de actividad típica según género.

1) *Suena el timbre a las 15:00, salen algunos corriendo hacia un aro de basketball nuevo que pusieron en el patio. Hay 6 niños de quinto jugando y 3 niñas les piden para*

jugar y no las dejan. (Cod: 14.4)

2) *Investigador: ¿Por qué no te dejan jugar?*

Niña: Pusieron el aro para ellos

Investigador: Quien dijo eso, ¿El director?

Niña: No, lo dijeron ellos. (Cod: 14.1)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

La actividad discrimina claramente el género, ser niño o niña dirige la mirada hacia un conjunto de actividades determinadas. La construcción sociobiográfica de una actividad determina la participación de uno de los sexos. Vale agregar que el aro de básquetball fue colocado al lado del baño de niños. *Ergo*, no hay necesidad de preguntar al director o maestro quien jugará, no hay dudas que su destino es la población masculina. Así, las etiquetas arrastran una carga de poder y subyugación que varía según a que y quienes se orienta. (Ver anexo 22: Cortesía y / o debilidad).

4)Control. Por control se entiende la vigilancia continua del personal experto sobre individuos desposeídos de tal calificación. El control del recreo se efectúa de distinta manera de una escuela a otra. En los recreos de la escuela HG predomina un control sinóptico por segmento del patio que tomados en conjunto forman el control panóptico de la escuela. Los maestros están distribuidos analíticamente en todo el patio a partir del sector correspondiente a su clase, en general, hay grupos de dos o tres maestros por sector en vigilancia orientada a su sector de control. Si bien charlan con sus colegas, lo hacen parados y mirando el patio. Ahora bien, hay un leve control del recreo mediante actividad típica, como se mostró en el apartado anterior en el fútbol de quinto y sexto año. Sin embargo, puesto que la mayoría del alumnado carece de actividad típica y los discursos sobre control del recreo no atisban relación de la actividad típica como control, sostengo que el conjunto de maestros que vigilan sinópticamente la probable acción ajena a las normas, conforman el control panóptico de la escuela HG.

El control en la escuela HA es distinto al expuesto. Aquí, se efectúa mediante un dispositivo formado por un conjunto de actividades tipificadas y objetos físicos que normalizan la conducta

del alumno a partir de su lógica. De ésta manera, no es necesaria la distribución presencial de los maestros en el patio. La empiria mostró que el juego, desde su lógica, transmite un deber ser adecuado a la normativa. Verbigracia, la escuela HA provee futbolitos a sus alumnos en el recreo donde se forman dos equipos de 3 sujetos, cada uno responsable de un mango. Los miembros del equipo tienen que cooperar para anotar un gol. En este sentido, el futbolito es una forma de comunicar valores y pautas de comportamiento cooperativo, produciendo una situación de responsabilidad y diversión. Lo mismo sucede con las cuerdas, basketball, escalera, mancha y otros juegos que operan continuamente en los recreos de la escuela HA. Por tanto, bajo este dispositivo no son necesarios lideres, dictámenes, sanciones, etcétera.

En suma, los dos tipos de control se apropian de los cuerpos. Así, como una madre no duda que la persona que dio a luz le pertenece y que ella es responsable de todo lo que suceda, la escuela asume toda responsabilidad sobre los alumnos, les pertenecen mientras estén en su seno.

4.a) *Actividad típica como válvula de escape.* La agresividad entre una escuela y otra es bastante notoria. La escuela HG presenta una agresividad más alta que la escuela HA. En la primera, tirar piedras y jugar de mano son actividades típicas de algunas clases. Los improperios son más elaborados y originales en la escuela HG (Ver anexo 23: Improperios). Las contiendas físicas entre alumnos se dan asiduamente en la escuela HG y escasamente en la HA. Parfraseando a una maestra de la escuela HG, *“los valores que algunos padres enseñan a sus hijos transitan por la defensa personal, saber pelear, ser guapo, etc”*. De forma preliminar, la mayor agresividad de la escuela HG puede ser producto de la ausencia de actividades tipificadas que actúen como mecanismo de control. Esto trae a colación la función del conflicto social (Coser, 1961). En resumidas palabras, el conflicto necesita una válvula de seguridad institucionalizada para liberarse. De ésta manera, la lógica que impone la actividad típica para desarrollarse contribuye a liberar ordenadamente las tensiones que los niños padecen. Un ejemplo de lo expuesto, son los niños de tercero de la escuela HG. Estos se caracterizaban por jugar de mano y tirar piedras, pero cuando dispusieron de una pelota, *ipso facto* los juegos disminuyeron y se dedicaron a jugar al fútbol. Todavía más, si entendemos con Freud que el juego es la *“repetición de situaciones traumáticas con el fin de elaborarlas.. .Un niño que no juega no elabora situaciones difíciles de la vida diaria”* (Aberastury, 1962, p.87). En esta dirección, el trabajo empírico reflejó como niños y algunas niñas juegan con palitos a los pistoleros, pegarse, insultarse, “karatekas”, “boxeadores”, lanzarse piedras, coquitos, entre otros.

5) **Saber / Poder.** El monopolio de un conocimiento dominante en un tiempo-espacio determinado, provee a individuos e instituciones de poder sobre aquellos individuos e instituciones desposeídos de este saber. Por ejemplo, en la escuela los maestros y director ordenan, sancionan y califican a los alumnos porque supuestamente poseen el conocimiento necesario para hacerlo. No es el alumno quien vigila la probabilidad que tiene el maestro de enseñar algo indebido. El saber / poder no solo reside en jerarquías explícitas, también aparece tácitamente. Ejemplo de ello es la situación del alumno que acentúa la “j” y el siguiente:

Recuadro VI. 9) Observación del saber / poder entre alumnos en el recreo.

1) *Algunos niños de segundo están jugando a algo tipo “bandos”. Un niño le dice a otro “jefe” y este le dice “tengo información”. Unos de quinto los molestan, los agarran y los ponen contra la pared para cachearlos. (Cod: 1 5)*

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Supuestamente el juego desarrollado por los alumnos de segundo fomenta la burla y denigración emitida por alumnos de quinto año. Así, la yuxtaposición de grados reflejó la entrada en escena del saber / poder junto a la fuerza física como receta de subjetivación. Se puede agregar que en el juego el poder fue representado por el “jefe” y el saber por la “información”.

5.a) *Saber / Poder: Director.* El saber / poder que más sobresale en el recreo de ambas escuelas descansa en el director. El significado que acarrea su figura en la otredad (maestros, alumnos, etc.) y su esporádica presencia en el patio y aula subrayan su figura. Estos factores generan una obediencia e inhibición mayor que la presencia del maestro, ya que este participa todo el tiempo escolar junto a los alumnos. El vínculo cotidiano implica más confianza. En ambas escuelas la presencia esporádica del director intimida la conducta del alumno.

Recuadro VI. 10) Observación del director en el patio de recreo.

1) *La directora esta en el patio, unos dicen.. “viene la directora, cuidado” (Cod: 3.8).*

2) *Dos niñas me impiden observar. Les pido que se corran y no lo hacen, solo se rien. Al final digo, “bueno le voy a decir al Director” y se van corriendo (Cod. 3.9 y 8.5).*

3) *La directora hace sonar la campana a unos 12 niños de tercero para que vayan a su sector, van todas rápido (Cod: 8.5 y 9.3)*

4) *Siete niños chicos tratan de treparse a una pared, uno de ellos dice “esta la directora”, los otros miran y salen corriendo (Cod: 3.8 y 3.9).*

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

El director tiene una actitud pro-activa en el patio, tan solo su presencia a distancia y peso simbólico surte efecto en el alumnado. Los propios directores reconocen su carácter carismático cuando aseveran un punto de inflexión en la escuela desde su presencia en la dirección.

Recuadro VI. 11) Discursos del director respecto a su mandato en la escuela.

- | |
|---|
| <p>1) Yo cuando vine acá, al recreo se les daba una pelota y hacían fútbol. Lo primero que yo hice cuando vine a la dirección fue sacar el fútbol. (Cod: 5.10)</p> <p>2) Claro, lo que hay ahora es desde el siguiente año que yo estuve. Yo tenía que mirar que costumbres tenían y que cultura venían de tener, directores cambiantes todos los años, entonces no había algo que marcara. (Cod: 5.10)</p> |
|---|

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

Lo expresado está en estrecha relación con la micropolítica de la escuela debido al supuesto antes y después del director en la institución escolar (Ver anexo 24: El fútbol en la escuela HA: institución física Vs institución mental). Empero, la validez de lo expresado debe estar reconocida por otros coparticipes de la vida cotidiana escolar, además de los alumnos. Así, de cuatro maestros, tres corroboraron el carácter de “jefe genuino” que arrastra la figura directriz.

Recuadro VI. 12) Discursos de los maestros respecto al mandato del director.

- | |
|--|
| <p>1) Bueno... más que nada, eeh, funcionan desde que está el maestro, eh el director. Sí, desde que está el director, porque el director fue maestro acá. (Cod: 4.9)</p> <p>2) Entrevistado: Yo te diría desde que está “E”... era lo mejor. (Cod: 4.9)</p> <p>3) Entrevistador: Este tipo de disciplina ¿La aplican desde que está “L”?</p> <p>Entrevistado: Sí, sí, antes se lo mandaba a la dirección (Cod: 4.9)</p> |
|--|

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

En suma, el director es una figura preparada que aplica diversas estrategias para alcanzar sus fines particulares o grupales. Adjudica a la normativa matices ornamentales de su impronta.

6) Conclusiones

a) Todo recreo está sujeto a un encuadre formado por el tiempo, espacio y actividades tipificadas. En referencia al tiempo, se reflejó la descoordinación coercitiva entre tiempo externo de recreo y tiempo interno que el alumno necesita. También se mostró que el recreo es restrictivo,

ya sea por tiempo de juego o control que se aplica. Con el espacio, se manifestaron sus limitantes físicas y valorativas, haciendo hincapié que la arquitectura del espacio de pertenencia transmite significados para sus residentes y coparticipes cotidianos. Finalmente, con las actividades típicas de recreo se manifestó el poder normalizador que acarrea dada la lógica que imponen para desarrollar de manera eficaz la actividad. Así, una cuerda en el patio tiene dos posibles juegos, cinchada o saltar, si hay un aro el conocimiento sedimentado que los alumnos traen del objeto físico hará que jueguen al basketball. Por lo pronto, los movimientos que impone un juego y / o actividad son la mayoría de las veces conocidos por experiencias pasadas, disminuyendo la probabilidad de innovar. En suma, las diferencias entre las relaciones sociales de una escuela y otra, varían de acuerdo al espacio, tiempo, objeto físico y actividad tipificada.

b) Es imposible sentenciar en tiempo presente que la disciplina en el recreo de ambas escuelas se basa la mayoría de las veces en el castigo de la conducta del alumno que se desvía de la norma. Si bien, tres generaciones cuentan con guarismos significativos de castigo, también hay tres generaciones que tienen datos relevantes en la categoría recompensa. Respecto al contraste entre escuelas, en los terceros y sextos años de la escuela HA la aplicación de castigos y recompensas son sustitutivos, ergo varían en dirección inversa. De forma contraria, el castigo y la recompensa de la conducta son complementarios en la escuela HG, varían en el mismo sentido. Por último, en ambas escuelas los alumnos dicen que todo tiempo pasado fue mejor, menos castigos y más recompensas.

c) El accionar del personal experto y de los alumnos reproduce el deber ser femenino y el deber ser masculino. A través de etiquetas destinadas a un género se refuerza esta propagación. Lo dicho se conecta íntimamente con la teoría micropolítica, ya que se reproduce y limita los grados de libertad del sujeto. De este modo, las actividades tipificadas del recreo de ambas escuelas son en su mayoría realizadas de forma no-mixta, hay un marcado corte de género.

d) Respecto al control, en la escuela HA se realiza a través de un dispositivo de actividades tipificadas y de objetos físicos. En cambio, la escuela HG efectúa una vigilancia sinóptica presencial de cada maestro en un sector del patio, formando en conjunto un control panóptico.

e) Cada saber / poder impone su impronta, en especial la figura del director por su jerarquía y facultades. La teoría micropolítica tiene su aporte en este punto, dado que el director niega su continuismo con la anterior administración, resalta un antes y después desde su presencia. Además, maestros y alumnos reconocen este carácter original.

VII. CONCLUSIONES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Lo que cuenta en los pensamientos de los hombres no es tanto lo que han pensado, sino lo no-pensado...(Michel Foucault, 1986, p. 15)

El ínfimo conocimiento y la reducida ponderación que tienen maestros y directores respecto al recreo justifican la pertinencia de esta investigación. Se mostró como el discurso experto al utilizar el sistema y clima como argumentos del cambio temporal del recreo "*disfraza esa realidad negativa de tal forma... que la culpa sea únicamente de esa misma realidad*" (Torres, 1998, p.17) De forma aditiva, el usufructo del receso como sanción subraya su relativa valoración. Lo dicho reclama un estudio directo del *currículum* oculto para desentrañar el saber / poder que legitima no pensar en el receso.

Entre las temáticas discutidas, se ha problematizado la incidencia de las relaciones significativas en el alumno a nivel académico y personal. Se hallaron en ambas escuelas semejanzas de comportamiento y rendimiento de los integrantes del grupo o relación próxima. Así, para ambos contextos socioculturales polares, el niño es indicador aproximado de la conducta y evaluación académica característica de su grupo de socialización o pares próximos. Lo dicho está estrechamente relacionado al capital social, dado que es "*inherente a la estructura de relaciones entre dos o más actores*" (Coleman, 2001, p.51). No cabe dudas que la cooperación, las normas, el asociacionismo y los valores culturales semejantes son esenciales para formar y dar constancia a las relaciones de pares significativas altamente homogéneas.

Por otro lado, la escuela es una de las principales instituciones que reúne en un espacio-tiempo las relaciones sociales de pares más significativas del alumno. Tal aseveración afirma el peso del recreo, dadas sus propiedades. Esto adquiere mayor consistencia en la escuela de contexto sociocultural muy favorable y en grados grandes. Los hermanos y las relaciones extra escuela también son importantes, empero los amigos intra escuela trascienden las fronteras de la institución escolar.

En referencia al orden social normalizado de los recreos se halló lo siguiente.

Las relaciones sociales varían a partir de un encuadre formado por: a) Tiempo. b) Espacio. c) Actividades tipificadas. Con el tiempo, se mostró la descoordinación coercitiva entre tiempo externo disponible y tiempo interno del alumno. En el espacio se mostraron las cargas valorativas que el sector de pertenencia transmite a quienes residen en él. Por último, se reflejó como las

actividades típicas de recreo normalizan el cuerpo del alumno, ya que el desarrollo efectivo de la actividad se sustenta en un reglamento a cumplir.

No es imposible sentenciar que la disciplina se basa la mayoría de las veces en el castigo. A pesar que tres de las cuatro generaciones encuestadas tienen datos relevantes de castigo, también poseen guarismos significativos en recompensa. Mirando el pasado, la relación alumno-maestro es más “feliz”, todas las generaciones concuerdan que había menos castigos y más recompensas.

Respecto al género, los alumnos estuvieron claramente circunscritos a las actividades propias de su sexo, así en la escuela HA de dieciséis actividades tipificadas solamente cuatro se realizan en conjunto y en la escuela HG de once actividades típicas tan solo una es realizada de forma mixta. Lo dicho se instala en la teoría micropolítica dado que el género reproduce actividades típicas designadas a su sexo. Como sostiene Guattari la “*micropolítica es cómo reproducimos (o no) los modos de subjetivación dominante*” (2005, p.155). Además, las membresías destinadas a cada sexo refuerzan el corte de género, verbigracia los niños no lloran o las niñas no juegan al basketball.

Sobre el control, las diferencias de ejercerlo son sustantivas, así como también las poblaciones a subyugar. La escuela HG efectúa una vigilancia sinóptica donde cada maestro se ubica en un sector del patio, formando en conjunto un control panóptico. Al contrario, la escuela HA ejerce un control mediante un dispositivo de actividades tipificadas y objetos físicos.

El análisis del saber / poder en la escuela descarta *a priori* la diversidad de metas, disputas ideológicas y querellas de interés entre el personal experto. Es probable que las técnicas utilizadas no fueron las más favorables para captar conflictos e ideologías. Los discursos de maestros afirmaron que el peso del director se debe a su impronta, jerarquía y conocimiento. Aquí aparece en escena la micropolítica escolar, dado que el director niega su continuidad con la anterior administración, resalta un antes y después desde su presencia.

Culminando la materialización de la información y análisis de ésta tesis, espero haber contribuido al pensamiento allí donde reina lo no-pensado y dejado mojones problemáticos no-reflexionados a oferta del lector arquitecto de conocimiento.

VIII. ANEXOS

ANEXO 1: Los patios de recreos problemáticos

INDICADORES DE RECURSOS DIDÁCTICOS E INFRAESTRUCTURA SEGÚN CATEGORÍA DE ESCUELA (2002)

Categoría de la Escuela	Porcentaje de escuelas:		Porcentaje de directores que declaran como muy o algo problemática:			
	Que tienen biblioteca	Que tienen computadora de uso didáctico	La capacidad locativa	Los bancos en el aula	Los patios de recreo	Los baños
Tiempo Completo	75.9	50.6	53.7	53.2	43.0	64.9
CSCC	79.0	35.0	65.6	84.6	51.6	76.6
Urbana Común	90.6	43.7	54.3	81.1	46.2	65.3
Práctica	100.0	66.0	58.5	84.9	54.7	67.3
Total	88.3	44.4	56.1	79.4	47.2	67.0

ANEXO 2: Marco muestral

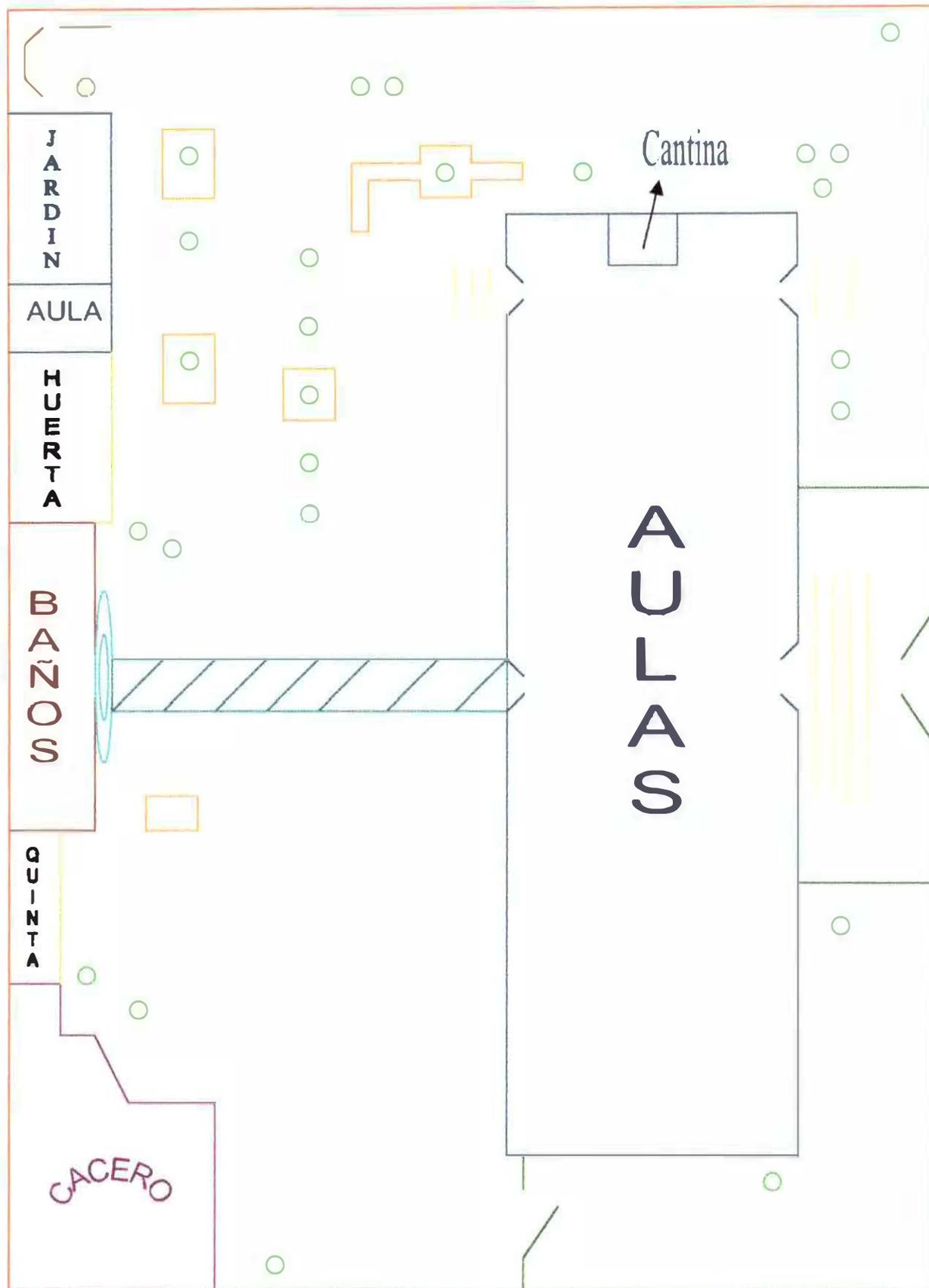
Nº de Escuela	Contexto socio-cultural	Turno
CG	Muy Favorable	5
D@	Muy Favorable	2
EE	Muy Desfavorable	5
HG	Muy Desfavorable	5
HH	Muy Favorable	3
A@G	Muy Favorable	5
ABC	Muy Desfavorable	3
BBE	Muy Desfavorable	5
ADA	Muy Desfavorable	2
CDA	Muy Desfavorable	3
CEG	Muy Favorable	2
AH	Muy Favorable	5
CI	Muy Favorable	5
DH	Muy Favorable	5
HA	Muy Favorable	5
A@@	Muy Favorable	5
ACA	Muy Favorable	5
AH@	Muy Favorable	2
AHÍ	Muy Favorable	3
BAI	Muy Favorable	3
BBG	Muy Desfavorable	5
BFG	Muy Favorable	2
CDC	Muy Desfavorable	3
BGC	Muy Favorable	3
A@D	Muy Desfavorable	5
ADF	Muy Desfavorable	5
AE@	Muy Desfavorable	5
AEH	Muy Desfavorable	5
BBF	Muy Desfavorable	2
CAH	Muy Desfavorable	5
CFI	Muy Desfavorable	5
BGD	Muy Favorable	5

- Total Escuelas comunes de Montevideo: **32**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy favorable: **17**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy desfavorable: **15**
- Total Escuelas con doble turno: **6**
- Total Escuelas con turno matutino: **7**
- Total de Escuelas con turno vespertino: **19**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy favorable, con doble turno: **4**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy desfavorable, con doble turno : **2**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy favorable, con turno vespertino: **9**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy desfavorable, con turno vespertino: **10**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy favorable, con turno matutino: **4**
- Total Escuelas de contexto socio-cultural muy desfavorable, con turno matutino: **3**

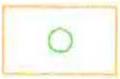
Escuela HA



Escuela HG



Codificación de los planos

ARBÓLES	→	
BANCOS	→	
ESCALERAS	→	
PORTON	→	
MURO	→	
CANTERO CON PASTO	→	
TACHOS DE BASURA	→	
BANDERA	→	
MONUMENTOS	→	
JUEGO DE MADERA	→	
BEBEDERO	→	
ESTRUCTURA DE LAS AMACAS	→	
ESTRUCTURA DE SUBE Y BAJA	→	
CANTERO CON ARBOL	→	
CAMPANA	→	
TECHO	→	

032992



CANTERO → 

ARO DE BASKETBALL → 

ANEXO 4: Estratos etarios

De 6 y 7 años: Se distingue por establecer contacto con el medio ambiente a través de su inteligencia y voluntad. Un hecho importante en este periodo es su ingreso a la escuela, donde multiplica sus experiencias. El niño se habitúa a una normas y valores que incrementan la responsabilidad individual. Sus conocimientos aumentan, incidiendo en su comportamiento y en la posterior adaptación a la sociedad adulta. Descubre que los hechos se encadenan en una sucesión temporal, verbigracia, primero hay clase, *a posteriori* recreo. No distingue entre el juego y la realidad, su afectividad empieza a desligarse de la familia, dirigiéndose a una realidad externa de personas y cosas, dejando de ocupar la posición privilegiada de centro de atención que tiene en su familia. Esta situación facilita la creación de un clima adecuado que favorecerá la entrada a la escuela. Manifiesta una necesidad creciente de asociarse con los demás, buscando compañía en su propio beneficio y en los demás, compartiendo juegos, alegrías y preocupaciones. Empieza a formar grupos, se percata de reglas fijas en todos lo juegos colectivos, se inclina a comparar y competir.

De 7 a 10 años: El niño amplía sus conocimientos del mundo y de si mismo mediante su curiosidad los introduce en su intimidad mediante la capacidad de reflexión, adquiriendo lentamente un modo de razonar más elaborado. En contacto con la escuela amplía sus relaciones sociales, que sobre todo se observan en los juegos. Su afectividad es más concreta, a causa del mayor dominio de sí mismo. Es abierto y franco ya no recurre al refugio materno, quiere valerse por si mismo creyéndose capaz de todo. Los sentimientos familiares pierden su primacia dado que el afecto ha de compartirse con sus amigos, compañeros de escuela. Adquiere una personalidad dentro de la escuela que le permite afirmarse en sí mismo, verbigracia, se le llamara por su apellido en medio de un ambiente colectivo. Es el momento de competir y de tener rivales que surgen de la atracción que siente por todo lo nuevo y por querer abarcar todo con afán. También se encuentran niños que experimentan inadaptación a la vida escolar, sus causas más frecuentes son las enfermedades impidiéndole asistir a clase, la insuficiencia intelectual, el exceso de deberes, horarios sobre cargados, sobreprotección familiar, tipo de padres, nivel cultural familiar, etc.

De 10 a los 12: Es una etapa puente entre la niñez y la pubertad. Esto supone un gran progreso en los aspectos de maduración cognoscitivo y afectivo. La gran actividad es el

campo del afecto siendo sus características más importantes el sentimiento de fortaleza física, deseo de expresar sus sentimientos y su empeño en sobresalir. A fines de este periodo se producen cambios que son frutos de la pubertad que se acerca.

ANEXO 5: Operacionalización de conceptos secundarios

Advertencia, la operacionalización del concepto grupo de socialización fue descrita en el apartado 3.c) del capítulo Metodología.

Disciplina. Discurso maestros y director respecto castigos y / o recompensas del maestro a los niños por su conducta; Alumnos en aula y dirección; Interacción alumno-maestro; Premios y trabajos en el sentido de recompensa-castigo respectivamente; Encuesta a los alumnos; Espacio-tiempo del recreo para la generación, clase y en general; Rebeldías de alumnos; Pautas y normas escritas, discursivas o latentes tanto por clase o por escuela.

Control. Distribución de los alumnos en el patio; Puntos estratégicos de observación de maestros y director; Actividades que se realizan en el recreo con y sin maestro; Antecedentes violentos de la escuela y alumnos; Cuaderno normativo de clase y escuela; Planificación anual de clase y escuela; Juego de miradas entre maestro-alumno.

Actividades tipificadas. Repetición de actividades (fútbol, mancha, charlar, etc) desarrolladas siempre de forma similar por la mayoría de los miembros del recreo, dejando todo lo demás constante, o sea, el clima, espacio, tiempo, los individuos, objetos físicos, etcétera.

Desempeño académico. Entrevista a la maestra sobre la conducta, esfuerzo y resultados de las evaluaciones de los alumnos.

Espacio. Metraje del patio; Metraje del segmento por clase o generación, Material del piso como pasto, piedra, hormigón, tierra, etc; Tipos de objetos físicos como cantina, jugos como hamacas, sube y baja, mono, canchas, bebederos, baños, etc; Distribución de los alumnos, planos de la escuela; Clima meteorológicos, o sea, el espacio varía si llueve, viento, sol, etc.

Tiempo externo. Tiempo que se dispone para el recreo; Tiempo “real” en que la mayoría de los alumnos se encuentran desempeñando actividades que son propias del recreo; Finalización del recreo por timbre; Finalización del recreo cuando los alumnos terminan de desempeñar actividades propias del recreo como jugar, charlar, comer, etc; Orden de regreso a clase; Tratar de observar diferencias en los números de cuerpos que están en la génesis y culminación del recreo.

Objetos físicos. Árboles, bebederos, baños, monumentos, comida, pelota, figuritas, elástico, juegos tradicionales como las hamacas, bandera, tierra, portón, piedras, bancos, pasto, arcos, aro de basketball, hojitas, libros, video juegos, moñas, túnicas.

Castigo. Entrevista a maestros y directores; Encuesta a los alumnos sobre las sanciones y recompensas. A) Castigo discursivo: Monologo del maestro o director al alumno; Insultos; Discusiones; Diálogos informales o reuniones formales en el cual participa alguna combinación de los siguientes tipos: maestro, alumno, director y familia(padre-madre o tutor) B) Castigo Académico: Observación; Expulsión; Disminución de la calificación o conducta anual o del periodo evaluación; Aumento de los deberes. C) Castigo Físico: Inmovilidad espacial, verbigracia, alumno en el rincón, en el asiento, en la dirección, biblioteca; Encargo de trabajo como limpiar, ordenar; Paliza; Cachetada; Movilidad del alumno por fuerza física.

ANEXO 6: Cuadros resumen de hipótesis y variables por cada técnica

CUADRO RESUMEN: HIPÓTESIS EN CADA TÉCNICA

	ENCUESTA	ENTREVISTA	OBSERVACIÓN
HIPÓTESIS I		X	X
HIPÓTESIS II	X		X
HIPÓTESIS III	X		X
HIPÓTESIS IV	X	X	X
HIPÓTESIS V		X	X

CUADRO RESUMEN: VARIABLES DE HIPOTESIS EN CADA TÉCNICA

	ENCUESTA	ENTREVISTA	OBSERVACIÓN
ACTIVIDADES TIPIFICADAS		X	X
GRUPO DE SOCIALIZACIÓN	X	X	X
DISCIPLINA	X	X	X
CORTE DE GÉNERO	X		X
ESPACIO		X	X
TIEMPO EXTERNO		X	X
OBJETOS FÍSICOS		X	X
DESEMPEÑO ACADÉMICO		X	
RELACIONES SOCIALES	X	X	X
NORMALIZACIÓN	X	X	X
CASTIGO	X	X	X
JUEGO	X		X

ANEXO 7: Formulario encuesta

Formulario	
Escuela	
Grado	



DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
TALLER DE EDUCACIÓN 2005-2006
ELABORADO POR: GABRIEL TENENBAUM

Te pedimos que contestes las preguntas de este cuestionario teniendo en cuenta:

- ☺ Las respuestas deben ser individuales y sinceras
- ☺ Lee cuidadosamente cada pregunta antes de contestar
- ☺ Tus respuestas son confidenciales
- ☺ ¡Muchas Gracias!

1) ¿Cuál es tu nombre? _____

2) ¿Cuántos años tienes? _____

3) ¿De que sexo eres? (Marca solo una opción)

Mujer.....

Varón.....

5) ¿Repetiste algún año? (Marca solo una opción)

No.....

Si, una vez.....

Si, más de una vez.....

4) ¿Cuántos hermanos tienes? (Marca solo una opción)

Ninguno

1

2

3

4 o mas hermanos.....

6) **¿Quiénes viven contigo en tu casa?** (Por ejemplo, mi madre y dos hermanos; mis padres; mi padre y mis abuelos; mi tía, 4 hermanos y mi madre)

7) **¿Cuál es el principal empleo de tu madre?** (Por ejemplo, profesora, contadora, enfermera, policía, abogada) Si está desocupada o es ama de casa escríbelo y pasa a la pregunta 8

8) **¿Cuáles es el principal empleo de tu padre?** (Por ejemplo, comerciante, profesor, ingeniero, carpintero, gerente de ventas, chofer de taxi o de ómnibus) Si está desocupado escríbelo y pasa a la siguiente hoja.

9) ¿Con quién juegas fuera de la escuela?

(Marca las opciones que correspondan)

Mis padres.....

Amigos de la escuela.....

Hermanos.....

Amigos que no son de la escuela.....

Otros familiares.....

Solo.....

Otras personas.....

10) ¿De donde son tus mejores amigos?

(Marca solo una opción)

Club.....

Cerca de mi casa.....

Escuela.....

Familia.....

Otros lugares.....

11) Escribe los nombres, apellidos y año de clase de tus mejores tres amigos de la escuela.

12) ¿Cómo es tu maestro?

(Marca solo una opción)

Excelente.....

Muy Bueno.....

Bueno.....

Aceptable.....

Poco.....

Nada.....

No sabe/ No contesta.....

13) ¿Alguna vez un maestro te ha felicitado en el recreo?

(Marca las opciones que correspondan)

Si, este año.....

No, este año.....

Si, en otros años.....

No, en otros años.....

14) ¿Cómo te felicita un maestro cuando te portas bien en el recreo?

(Marca las opciones que correspondan)

Con un regalo.....

Se pone contento.....

Te saluda.....

Te felicita.....

Otros.....

No sabe/ No contesta.....

15) *¿Alguna vez un maestro te ha rezongado o puesto en penitencia en el recreo?*

(Marca las opciones que correspondan)

Si, este año.....

No, este año.....

Si, en otros año.....

No, en otros años.....

16) *¿Cómo te rezonga o te pone en penitencia un maestro cuando te portas mal en el recreo?*

(Marca las opciones que correspondan)

Prueba sorpresa.....

Te deja sin recreo.....

Aumenta los deberes.....

Te habla fuerte.....

Te manda a dirección.....

Te explica tu mala conducta.....

Se enoja mucho.....

Otros.....

No sabe/ No contesta.....

17) *¿A cuales de estas cosas le dedicas*

mas tiempo? (Marca las opciones que correspondan)

Televisión.....

Juego solo a la Computadora

Amigos que no son de la escuela.....

Juego solo al Play Station.....

Teléfono Celular.....

Estudio solo.....

Juego con mi hermano.....

Internet.....

Juego con amigos al Play Station.....

Estoy con amigos de la escuela.....

Juego a la computadora con amigos.....

Deportes.....

Juego solo.....

Estudio con amigos de la escuela.....

ANEXO 8: Pautas de entrevista

ENTREVISTA

(Maestros)

A) Datos generales

Preguntas: 1) ¿Cuál es tu nombre?

2) ¿Qué edad tienes?

3) ¿Hace cuantos años eres docente?

4) ¿Hace cuantos años eres docente de esta escuela?

B) Orden

Preguntas: 1) ¿Qué haces en el recreo?

2) ¿Qué función tienen los maestros en el recreo?

3) ¿Hay roles predeterminados en el recreo que los alumnos deben asumir?

4) ¿El recreo se contempla en la planificación anual de la escuela o la clase?

5) ¿Porque el recreo dura 30 minutos?

6) ¿Porque el recreo cambia a 15 minutos en junio?

C) Disciplina

Preguntas: 1) ¿Cómo es la disciplina que se imparte en el recreo?

2) ¿Que tipos de conductas se sancionan?

3) ¿Cuáles son las sanciones?

4) ¿Se felicita la buena conducta?

5) ¿De que modo se felicita?

6) ¿Tiene la escuela o alguna clase un cuaderno de normas de comportamiento en el recreo?

D) Una vez identificados los miembros de un grupo de socialización se le preguntara a su respectivo maestro.

- Preguntas:** 1) ¿Reconoce a estos niños como compañeros muy cercanos?
2) ¿ Cuándo hay trabajos grupales, estos alumnos eligen trabajar juntos?
3) ¿ Cómo les ha ido en sus evaluaciones?
4) ¿ Cómo es su conducta?

ENTREVISTA (Director)

A) Datos generales

- Preguntas:** 1) ¿Cuál es tu nombre?
2) ¿Qué edad tienes?
3) ¿ Hace cuantos años sos director?
4) ¿ Hace cuantos años sos director de esta escuela?

B) Orden

- Preguntas:** 1) ¿Qué haces en el recreo?
2) ¿Qué función tienen los maestros en el recreo?
3) ¿De que forma participas en el recreo?
4) ¿ Porque el recreo dura 30 minutos?
5) ¿ Porque el recreo cambia a 15 minutos en junio?
6) ¿ Alguna otra vez se cambio el tiempo tradicional del recreo?
7) ¿ En que circunstancias se cambio?

C) Disciplina

- Preguntas:** 1) ¿ Cómo se controla los conflictos y la agresividad de los alumnos?
2) ¿ Que tipo de ocasiones en el recreo ameritan ser sancionadas?
3) ¿ Cómo sanciona a los alumnos?
4) ¿Usted felicita a los estudiantes en alguna ocasión del recreo?
5) ¿ Cómo los felicita?
6) ¿ Los inspectores evalúan el recreo?

ANEXO 9: Pautas de observación

Interacción social: - Alumnos en el recreo.

- Alumno-maestro.
- Alumno-director.
- Maestro-director.
- De genero entre alumnos.

Identificación de grupos de socialización: - Repetición en varios recreos de individuos que están juntos.

- Repetición de los individuos que juegan juntos.
- Ubicación del alumno en el aula
- Conflictos contra otros grupos de socialización.
- Relaciones sociales de cooperación y solidaridad endogrupal.
- Tipo de vestimenta(Hay túnicas y túnicas, championes, pantalón, etc).

Control de alumnos: - Distribución de los alumnos en el horario de recreo.

- Puntos estratégicos de observación de los maestros y Director;
- Actividades que se realizan en el recreo en presencia y ausencia del maestro.
- Rebeldías de alumnos.
- Juego de miradas entre maestro-alumno; Actitud del niño(tenso- distendido).
- Orden de inicio del recreo.
- Orden del regreso a clase.

Espacio de recreo: - Metraje del patio.

- Metraje del segmento por clase o generación.
- Material del piso: pasto, piedra, hormigón, tierra, etc.
- Tipos de objetos físicos: cantina, juegos tradicionales, canchas, bebederos, baños, etc.
- Distribución de los alumnos en el recreo y el aula.
- Espacio sustituto por intervención del clima metereológico.

Tiempo de recreo: - Tiempo que la curricula dispone para el recreo.

- Tiempo "real" en que la mayoría de los alumnos se encuentran desempeñando actividades que son propias del recreo.
- Tiempo en que finaliza el recreo por timbre.
- Finalización del recreo cuando los alumnos terminan de desempeñar actividades propias del recreo como jugar, charlar, comer, etc.
- Percibir diferencias en los números de cuerpos que están en el comienzo y finalización recreo.

Objetos Físicos: - Modos y maneras en que los alumnos se desenvuelven en el recreo junto a: Árboles, bebederos, baños, monumentos, comida, pelota, figuritas, elástico, huerta, juegos tradicionales como las hamacas, bandera, tierra, portón, piedras, bancos, pasto, arcos, aro de basketball, hojitas, libros, video juegos, moñas, túnicas y otros.

Actividades típicas: - Repetición de actividades (fútbol, mancha, charlar, trepar los techos, etc) desarrolladas siempre de forma similar por la mayoría de los miembros del recreo, dejando todo lo demás constante, o sea, el clima, espacio, tiempo, los individuos, objetos físicos, etc.

Actividades de juego: - Actividades competitivas.
- Actividades solidarias.
- Divertidas con un objetivo que orienta a los niños, a: triunfar un partido de fútbol, tapadita, rimadita o como también lo es el intercambio de figuritas, hojitas.
- Actividades de diversión.
- Actividades con reglas que cumplir o actividades que los propios niños inventan.
- Juego en el aula.

Disciplina que rige en el recreo: - Castigo o recompensas del maestro a los niños por su conducta.
- Alumnos en el aula, en dirección; Interacción alumno-maestro y sus diálogos.
- Premios y Trabajos en el sentido de recompensa-castigo respectivamente.
- Espacio-tiempo del recreo para la generación, clase y en general.
- Pautas y normas que hay que hacer cumplir sean escritas, discursivas o latentes tanto por clase o por escuela.

Castigo: - *Castigo discursivo:* - Monologo del maestro o director al alumno.
- Insultos.
- Discusiones.
- Diálogos informales o reuniones formales en él cual participa alguna combinación de los siguientes tipos: maestro, alumno, director y familia (padre-madre o tutor).
- Otros.
- *Castigo Académico:* - Observación.
- Expulsión.
- Disminución de la calificación o conducta anual o del periodo evaluación.
- Aumento de los deberes.
- Otros.

- *Castigo Físico:* - Inmovilidad espacial, verbigracia, alumno en el rincón, en el asiento, en la dirección, biblioteca.
- Encargo de trabajo como limpiar, ordenar, etc.
- Paliza.
- Cachetada.
- Otros.

Conflictos: - *Continuos enfrentamientos físicos:* Golpes, hecatombes, cachetada. entre alumnos, alumno-maestro, alumno-director, maestro-director.

- *Continuos enfrentamientos discursivos:* Insultos, discusiones, elevación de la voz entre alumnos, alumno-maestro, alumno-director, maestro-director.

- Aula:**
- Croquis de la distribución de los alumnos.
 - Nº de alumnos en horario de recreo dentro del aula
 - Actividades tipificadas que hacen los alumnos en el aula en el horario de recreo.
 - Alumnos en la biblioteca en el recreo.
 - Alumnos haciendo tareas de limpieza del aula.
 - Alumnos estudiando en el aula.
 - Alumnos en el salón de juegos.

Roles típicos: - *Alumnos responsables:* Del control de bebederos, baños, cantina, conflictos, botiquín, merienda, cuidar plantas, huerta, etc.

- *Maestros encargados:* Del control de bebederos, baños, sectores conflictivos, posiciones de vigilancia, seguimiento a un grupo o individuo. Merienda, té, mate, etc. Planificación de actividades de recreación en el recreo. Reparación de la clase post recreo.

ANEXO 10: Proceso de observación

a) *Yo-ellos.* La primera etapa atraviesa aproximadamente las primeras 5 observaciones de aquellos niños que captaron mi presencia. La etapa consiste básicamente en que un extraño esta en el patio, algunos miran un poco para saber que hacia y otros directamente me preguntaban. Mis respuestas eran todas vagas, pero tampoco les mentía, verbigracia, un trabajo, estoy trabajando, miro, voy a la facultad (la mayoría no sabia lo que era). Enseguida que les respondía, les preguntaba como se llamaban y con que maestra estaban. Esto desviaba el tema del yo a ellos y también contribuía a identificar el grupo de socialización. Igualmente, la mayoría de los niños eran indiferentes a mi presencia. En parte esto se confirmo cuando fui a las clases de los terceros y sextos, y les preguntaba que les parecía que hacia en el patio, verbigracia, decían que era arquitecto, un niño de tercero pensaba que miraba y contaba a los niños que usaban canguros como vestimenta.

La conducta del observador es muy importante, se debe mostrar a los observados los siguientes indicadores: no control; no evalúa; perfil bajo; distanciamiento con el observado; distendido; distraído; etcétera. Es recomendable que los maestros y funcionarios sepan con anticipación quien soy y que estoy haciendo para evitar todo tipo de incertidumbres y atribuciones que pueden ser peyorativas e inhibitoras de acciones ejecutivas. Además, haber dicho a los maestros que estaba haciendo una tesis sobre los “niños” y que ellos estaban ayudándome sirvió para que yo marque la relación con ellos. Así, cuando estaba en el patio observando y algún maestro o el director se me acercaba y no le dirigía la palabra, ellos tampoco lo hacían. Tal hecho fue un indicador para los niños de que no era nadie importante, ya que posiblemente ellos percibían que era indiferente para los maestros y director. En resumen, la distancia es la propiedad que predomina en la relación social de la etapa yo-ellos.

b) *Intersubjetividad.* En la segunda etapa, la clave es mantener lo máximo posible en el devenir del tiempo esa relación de distancia con conocimiento entre yo-ellos. O sea, a comienzos de esta etapa la relación intersubjetiva entre investigador y el investigado es a distancia, con un supuesto saber del otro, sea un rol, atributo, etc. A finales de la etapa la relación intersubjetiva que predominara será la mera confianza. Obviamente que esta escala (distancia - mera confianza) varia con cada individuo. Así, con la mayoría

predominó en todas las etapas la distancia, empero hubieron pocos individuos donde la relación a distancia fue disminuyendo. Esto trajo complicaciones para observar, ya que el niño busca mi presencia en el patio. Sin embargo, esto acarreo beneficios ya que la confianza contribuyo en la obtención de información de niños. Además, los dos patios eran grandes y tenían sectores donde no se visualiza a otras personas, ergo, si en un sector la observación tiene interrupciones solo hay que pararse e ir sigilosamente hacia el otro sector.

Mientras el tiempo pasa y con ellas las observaciones, el investigador va ejercitando las dimensiones e indicadores que pretende observar y se va habituando al contexto que tiene que observar. Así, con el paso del tiempo se va obteniendo soltura y el investigado inhibido va normalizando la figura de quien lo observa. Mantener esta relación intersubjetiva con el observado es una condición sine qua non para una eficiente observación de campo.

c) Nosotros. La tercera etapa, esta trazada en sus comienzos por la mera confianza y en su final por la confianza y conocimiento del quehacer del observador. La relación yo-ellos sigue existiendo con la mayoría de los alumnos, sin embargo, relación intersubjetiva con algunos alumnos pasa a tomar forma de nosotros. En este transito, el otro espera mi presencia, me pregunta cuando voy a venir, hasta cuando. Es recomendable que a esta altura la observación a distancia este saturada, ya que será muy difícil recuperarla. En mi caso, poseía las 32 observaciones que me había planteado. Igualmente, mi voluntad era continuar observando pero un hecho marco el final de la técnica. Mientras hablaba con un maestro (para arreglar las entrevistas) una niña de sexto año de la escuela HG exteriorizo una reacción problemática. A continuación la nota de observación suspendida.

LUNES 12 DE JUNIO. CLIMA 12°C

- *No se observa mucho movimiento*
- *Hay subgrupos de alumnos charlando, en general hay corte de género*
- *Las maestras estan en sus posiciones habituales*
- *FIN DE LA OBERVACIÓN*

Anotaciones: 2 niñas de sexto año me estaban mirando, después de un rato empezaron a decir con voz medianamente fuerte “*escribe todo, escribe todo*”. La repercusión que tuvieron fue la mirada de 3 niñas de sexto, que inmediatamente volvieron a lo que estaban haciendo sin emitir ninguna palabra.

Cuando estaba saliendo de la escuela, en la mitad del recreo, la misma niña me vio y le dice a otra “*que bueno ya se va*”.

Tal hecho no paso a mayores, si bien no seguí observando el recreo en esa escuela pude continuar con las entrevistas y las encuestas.

En síntesis, las instancias de entrevista y encuesta generaron una relación cara a cara entre yo y ellos, formando un nosotros. Esto, junto a las asiduas observaciones generó una mayor confianza y conocimiento de mi tarea en la escuela, deviniendo en la saturación.

ANEXO 11: Confiabilidad de los datos

Mi evaluación de los datos recavados por la triangulación de técnicas es muy positiva. A continuación, manifiesto la confiabilidad de la información obtenida a partir de las ventajas y desventajas a la hora de aplicar cada técnica.

8.a) Encuesta. a) La lectura en voz alta facilitó la comprensión en los alumnos de tercer grado de la escuela HG, sin embargo, no creó un clima propicio para la individualidad que requiere la encuesta. b) La presencia del maestro favoreció el control y disciplina de esporádicas situaciones que interrumpían el desempeño de la encuesta. Dicha presencia no acarreo la inhibición del alumno en preguntas comprometidas, ejemplo de ello son los guarismos obtenidos en el castigo del maestro al alumno. c) Únicamente en los terceros de la escuela HG tuvo participación el maestro, pero siempre bajo la presencia del investigador. En los terceros de la escuela HA, solo una clase tuvo la presencia parcial del maestro.

8.b) Entrevista. La desventaja, no en todas las entrevistas, fue el discurso políticamente correcto. Empero, fue relativamente sencillo entrever los ornamentos discursivos. En última instancia, tal cuestión se controló con la triangulación de técnicas. Finalmente, mi valoración es positiva dada la información recogida en los grupos de socialización.

8.c) Observación. El proceso de observación tuvo destacados frutos. Se distinguen tres etapas del proceso de observación en la relación investigador-investigado: a) yo-ellos. b) intersubjetividad. c) nosotros. Los datos más confiables del proceso de observación son los relevados en la centro-izquierda, intermedio y centro-derecha (línea punteada).



Adicionalmente, hay que destacar los aspectos subjetivos que en cualquier ser humano (sea en encuesta, grupo de discusión u otro) intervienen.

ANEXO 12: Codificación entrevistas director

FAMILIA	CODIGO	DESCRIPCION	Nº
ESTABILIDAD	ES/ AÑO	Años del director en esta escuela	1.1
EDAD	ED/ DI	Edad del director	2.1
ROLES	ROL / ALUMNO	Actividad sistemática de alumno	3.1
	ROL / MAESTRO	Actividad sistemática del maestro	3.2
	ROL / DIRECTOR	Actividad sistemática del director	3.3
	ROL/ TIEMPO	Aplicación reciente o tradicional del rol	3.4
TIEMPO DE RECREO	TIE/ CAMBIO	Fundamentos del cambio a 15 minutos de recreo	4.1
	TIE / INCIDENCIA DEL CAMBIO	Incidencia del cambio de 15 minutos de recreo	4.2
	TIE/ TRADICIONAL	Fundamentos de 30 minutos de recreo	4.3
	TIE/ OTROS	Otras circunstancias de cambio de recreo en el pasado	4.4
DISCIPLINA	DIS / RECREO	Organización espacial, temporal y actividades que moldean las conductas de los individuos con relación a una serie de parámetros	5.1
	DIS / RECIENTE	Aplicación disciplinaria impartida hace poco tiempo	5.2
	DIS / PASADO	Aplicación disciplinaria impartida hace mucho tiempo	5.3
	DIS / CONDUCTA SANCIONADA	Tipos de conductas en los alumnos que son sancionadas	5.4
	DIS / SANCION	Tipos de sanciones aplicadas	5.5
	DIS / CONDUCTA FELICITADA	Tipos de conductas en los alumnos que son felicitadas	5.6
	DIS / NORMAS CLASE	Normas de comportamiento de la clase para el recreo	5.7
	DIS/ NORMAS ESCUELA	Normas de comportamiento de la escuela para el recreo	5.8
	DIS / TRANSMISIÓN DE NORMAS	Métodos de transmisión de normas de comportamiento en el recreo	5.9
	DIS / DI	Aplicación disciplinaria impartida desde que esta el actual director	5.10

Fuente: Elaboración propia 2006.

ANEXO 13: Exigencia / Eficiencia: El caso de EUA

Tanto en Uruguay como en gran parte de la sociedad mundial la exigencia y la eficiencia corren al unísono y muchas veces se los confunde como sinónimos. Según la real academia española, la palabra eficiencia viene del latín *efficientia* y significa “capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”. Por otro lado, la palabra exigencia, según la misma fuente, viene del latín *exigentia* y significa “pretensión caprichosa o desmedida.” *A priori*, el significado de exigencia no parece corresponderse con el sentido cotidiano que se suele conocer el término, ya que los conceptos caprichoso y desmedida se asocian más al significado de explotación. Ilustración de lo expuesto son los requisitos educativos que piden los demandantes de empleo. Tales requisitos han ido aumentando con el transcurso del tiempo y nadie parece concebirlos como desmedidos u caprichosos, más bien se resalta los exigentes requisitos. Dicha exigencia se correlaciona con la calificación y especialización que porta un individuo, es decir, con la eficiencia. Lejos han quedado aquellos tiempos donde los individuos, como los inmigrantes europeos, con su esfuerzo y tenacidad lograban un bienestar de vida aceptable. En la actualidad, el mercado busca combinar el esfuerzo(exigencia) con la especialidad(eficiencia), para generar productividad. Así, el principio exigencia / eficiencia es la receta condicionante de lo que hoy se conoce como éxito.

Las instituciones educativas deben orientarse al principio de exigencia / eficiencia si quieren subsistir. La demanda del mercado laboral y los avances tecnológicos se lo demandan. De esta manera, enfocando la mirada en nuestro objeto de estudio en EUA, según Rachel Sindelaire(2003), el 40% de los 16000 distritos escolares han modificado, quitado o quiere modificar el recreo sustentados en que gasta tiempo que podría emplearse mejor en actividades académicas, además del peligro debido a posibles conflictos. Por otro lado, a partir de entrevistas con directores y maestros, dice Jarret y Clements(2000) “se concibe y se siente la presión por la cual atraviesan para cubrir la instrucción escolar debido a las nuevas demandas de responsabilidad”. Como forma de contrarrestar tal situación, surgen opositores como el National Parent Teacher Association (Asociación Nacional de Padres y Maestros) que junto con Cartoon Network (Canal internacional de dibujos animados) lanzaron una campaña en el 2006 para valorar y rescatar el recreo. La premisa de la campaña se basa en que el horario de

recreo es tan importante como la hora de clase para el desarrollo emocional y educacional del niño.

Las discusiones en EUA sobre el recreo indican que en la bolsa de valores educativos, el recreo cotiza a la baja. Al parecer la declinación del receso escolar se debe a las exigencias del mercado de tener futuros trabajadores cada vez más eficientes para una mayor productividad

ANEXO 14: Codificación entrevistas maestros

FAMILIA	CODIGO	DESCRIPCION	Nº
ROLES	ROL / ALUMNO	Actividad sistemática de alumno	1.1
	ROL / MAESTRO	Actividad sistemática del maestro	1.2
	ROL / DIRECTOR	Actividad sistemática del director	1.3
TIEMPO	TIE / CAMBIO	Incidencia del cambio de 15 minutos de recreo	2.1
	TIE / FUNDA	Fundamentación del cambio de horario	2.2
	EXI / RECREO	Argumento existencialista del recreo	3.1
DISCIPLINA	DIS / RECREO	Organización espacial, temporal y actividades que moldean las conductas de los individuos con relación a una serie de parámetros	4.1
	DIS / RECIENTE	Aplicación disciplinaria impartida hace poco tiempo	4.2
	DIS / PASADO	Aplicación disciplinaria impartida hace mucho tiempo	4.3
	DIS / CONDUCTA SANCIONADA	Tipos de conductas en los alumnos que son sancionadas	4.4
	DIS / SANCION	Tipos de sanciones aplicadas	4.5
	DIS / CONDUCTA FELICITADA	Tipos de conductas en los alumnos que son felicitadas	4.6
	DIS / NORMAS	Normas de comportamiento de la clase para el recreo	4.7
	DIS / TRANSMISIÓN DE NORMAS	Métodos de transmisión de normas de comportamiento en el recreo	4.8
	DIS / DI	Aplicación disciplinaria impartida desde que esta el actual director	4.9
GRUPO DE SOCIALIZACIÓN	G.S / RECONOCIMIENTO	Reconocimiento de compañeros muy cercanos en la escuela	5.1
	G.S / ACTITUD SIMIL	Actitud similar de cada integrante del grupo en el recreo y clase	5.2
	G.S / ACTITUD DIVERGENTE	Actitud divergente de cada integrante del grupo en el recreo y clase	5.3
	G.S / EVALUACION SIMIL	Evaluación similar de cada integrante del grupo en el recreo y clase	5.4
	G.S / EVALUACION DIVERGENTE	Evaluación divergente de cada integrante del grupo en el recreo y clase	5.5
	G.S / CONDUCTA SIMILAR	Conducta similar de cada integrante del grupo en el recreo y clase	5.6
	G.S / CONDUCTA DIVERGENTE	Conducta divergente de cada integrante del grupo en el recreo y clase	5.7
EDAD	ED/ MA	Edad del maestro	6.1
ESTABILIDAD RELACIONES ENTRE GÉNERO	ES/ AÑO	Años de maestro en esta escuela	7.1
	RE / GE	Corte de género	8.1
	RE / CON	Conflictos entre género	8.2

Fuente: Elaboración propia 2006.

ANEXO 15: Problematizando la observación

A groso modo, soslayo algunos aspectos emergentes de la experiencia en la implementación de la técnica de observación.

Estado anímico: Todo estado anímico, entre otros factores, orienta la selección de los hechos observables. Una cosa es ver y otra es mirar, por la vista pasan todos los hechos de una circunstancia determinada, ahora, por la mirada pasan todos los hechos que el sujeto subjetivamente puede captar. De esta manera, la mirada es selectiva y uno de los factores que determina la selección es la oscilación del estado anímico del observador.

Punto de observación espacio-temporal: Los hechos ocurren en un determinado espacio y tiempo siempre distinto, ergo, la posición del investigador será determinante para observar el que y el cuando de un hecho.

Movimiento físico del observador: Con esto me refiero a cualquier movimiento del cuerpo. Como se dijo antes, los hechos varían en el espacio y tiempo, entonces varían si el investigador camina o en el caso que este en un lugar fijo, gire la cabeza a la hora de escribir lo percibido o para mirar hacia otro sector, etc.

Normalización mental de hechos: Tal factor emerge de la apropiación mental del investigador de ciertos hechos recurrentes. El observador internaliza los modos y las maneras en que aparecen sistemáticamente determinados hechos. Esto afecta la percepción de algún cambio o innovación del hecho reconocido, pero también le permite al observador girar la mirada hacia otro hecho no reconocible anteriormente. Además, reconocer las generalidades recurrentes colabora en el reconocimiento de las singularidades recurrentes.

Perdida de la capacidad sorpresiva: Este factor está asociado al punto anterior. La internalización de hechos o partes de hechos puede llevar al investigador a pensar que percibió el todo de un hecho. A esto lo denomino pérdida de sorpresa. Potenciar la sorpresa permite al investigador estar más concentrado y atento a un suceso repetido. La capacidad sorpresiva capta aspectos puntillosos y singulares de los hechos.

Atención auditiva: La mayoría de las veces, cuando se habla de la técnica observación se hace referencia únicamente a la mirada atenta del investigador, sin embargo, la capacidad de escuchar también esta incluida en esta técnica. La atención auditiva es muy importante, no solo para obtener más datos, sino que permite al observador estar en dos lugares distintos al mismo tiempo. Es decir, mientras que miro a un sector, puedo escuchar lo que sucede en otro lugar. Además, los observados no se percatan que se les esta prestando atención, debido a que a priori lo que se mira determina lo que se presta atención.

En suma, en el marco de una valoración dentro de los parámetros estándar de la técnica de observación se dirá que lo expresado no es un desarrollo exhaustivo de los factores o etapas que intervinieron en la observación, ni pretende serlo. Sino, son algunos aspectos que a partir de la experiencia puedo expresar y que a su vez no encontré en la bibliografía que tuve en mis manos. Sopesando la técnica de observación, estimo que traerá buenos resultado, las múltiples observaciones y la triangulación colaboran profundamente con la eficiencia de la observación lograda.

ANEXO 16: Codificación Observación

FAMILIA	CODIGO	DESCRIPCION	N°
Relaciones Intersubjetivas	REI/ ALUM	Relaciones de alumnos en el recreo de misma generación	1.1
	REI/ AYM	Alumno-maestro	1.2
	REI/ AYD	Alumno-director	1.3
	REI/ MYD	Maestro-director	1.4
	REI / ALUD	Relaciones de alumnos en el recreo de distinta generación	1.5
Identificación de grupos de socialización:	GRUS/ REI	Repetición de individuos juntos	2.1
	GRUS/ REJ	Repetición individuos que juegan juntos	2.2
	GRUS/ AU	Ubicación del alumno en el aula	2.3
	GRUS/ CON	Conflictos contra otros grupos de socialización	2.4
	GRUS/ RES	Relaciones sociales de cooperación y solidaridad endogrupal	2.5
	GRUS/ VE	Tipo de vestimenta	2.6
Control de alumnos	COA/ DI	Distribución de los alumnos en el horario de recreo	3.1
	COA/ OBS	Puntos estratégicos de observación de los maestros y director	3.2
	COA/ MA	Actividades que se realizan en el recreo en presencia y ausencia del maestro	3.3
	COA/ REB	Rebeldías de alumnos	3.4
	COA/ MIR	Juego de miradas entre maestro-alumno	3.5
	COA/ ORI	Orden de inicio del recreo	3.6
	COA/ ORV	Orden de vuelta a clase	3.7
	COA/ DI	Actividades que se realizan en el recreo en presencia y ausencia del maestro	3.8
	COA / SP	Control de los alumnos por ausencia cara a cara del saber / poder	3.9
Espacio de recreo	ESP/ MET	Metraje del patio	4.1
	ESP/ SEG	Segmento por clase o generación	4.2
	ESP/ MAT	Material del piso	4.3
	ESP/ OBJ	Tipos de objetos físicos	4.4
	ESP/ DIS	Distribución de los alumnos en el recreo y el aula	4.5
	ESP/ ESU	Espacio sustituto por intervención del clima metereológico	4.6
Tiempo de recreo	TIM/ CUR	Tiempo que la curricula dispone para el recreo	5.1
	TIM//REA	Tiempo "real" en que la mayoría de los alumnos se	5.2

		encuentran desempeñando actividades que son propias del recreo	
	TIM/FIT	Tiempo en que finaliza el recreo por timbre	5.3
	TIM/ FIA	Finalización del recreo cuando los alumnos terminan de desempeñar actividades propias del recreo	5.4
	TIM/ DIF	diferencias en los numeros de cuerpos que están en el comienzo y finalización recreo.	5.5
Actividades típicas	ATI/ REA	Repetición de actividades desarrolladas de forma similar por la mayoría de los alumnos	6.1
	ATI/ REG	Repetición de actividades desarrolladas de forma similar por alumnos de la misma generación	6.2
	ATI/ REC	Repetición de actividades desarrolladas de forma similar por alumnos de la misma clase	6.3
	ATI/ REM	Repetición de actividades desarrolladas de forma similar por unos mismos alumnos	6.4
	ATI/ RED	Repetición de actividades desarrolladas de forma similar por distintos alumnos de cualquier generación y clase	6.5
Actividades de juego	AJU/ ACO	Actividades competitivas	7.1
	AJU/ ASO	Actividades solidarias	7.2
	AJU/ ADI	Actividades de diversión	7.3
	AJU/ ANI	Actividades que los propios niños inventan.	7.4
	AJU/ JUA	Juego en el aula	7.5
Disciplina que rige en el recreo	DIS/ CAM	Castigo del maestro a los niños por su conducta desviada de la norma	8.1
	DIS/ ALU	Alumnos en el aula o en dirección por castigo	8.2
	DIS/ REM	Recompensas del maestro a los niños por su conducta ajustada a la norma	8.3
	DIS/ RED	Recompensas del director a los niños por su conducta ajustada a la norma	8.4
	DIS/ CAS	Castigo del director a los niños por conducta desviada de la norma	8.5
	DIS/ ET	Espacio-tiempo del recreo para la generación, clase y en general	8.6
	DIS/ NOR	Pautas y normas	8.7
	CAS/ CAN	Castigo entre niños por desviación de la norma	8.8
Castigo	CAS/ DI	Castigo discursivo	9.1
	CAS/ AC	Castigo Académico	9.2
	CAS/ FI	Castigo Físico	9.3
Conflictos	CON/ FI	Enfrentamientos físicos	10.1
	CON/ DI	Enfrentamientos discursivos	10.2
Aula	AUL/	Nº de alumnos en horario de recreo dentro del aula	11.1

	DEN		
	AUL/ ACT	Actividades tipificadas en el aula	11.2
	AUL/ EST	Alumnos estudiando en el aula	11.3
	AUL/ CAS	Alumnos castigados en el aula	11.4
Roles típicos	ROL/ COA	Alumnos responsables del control	12.1
	ROL/ OBJ	Alumnos responsables de un objeto físico	12.2
	ROL/ COA	Alumnos responsables de una actividad	12.3
	ROL/ COM	Maestros o director encargados del control	12.4
	ROL/ COB	Maestros o director encargados de un objeto físico	12.5
	ROL/ ACM	Maestros o director encargados de una actividad	12.6
Objetos Físicos	OBJ	Modos en que los alumnos se desenvuelven en el recreo cuando adjudica un significado al objeto físico que se orienta.	13.1
Relaciones de género	RE/ GE	Corte de género	14.1
	RE / COMO	Relaciones de molestia o competitivas entre género	14.2
	RE / CO	Relaciones cooperativas entre género	14.3
	RE / ACT	Actividades típicas con corte de género	14.4

Fuente: Elaboración propia. 2006.

ANEXO 17: Propiedades del recreo y aula

PROPIEDADES DEL AULA	PROPIEDADES DEL RECREO
ACTIVIDADES DIRIGIDAS	ACTIVIDADES SEMIDIRIGIDAS Y / O DIRIGIDAS POR EL ALUMNO
SABER / PODER EXPLICITO	SABER / PODER EXPLICITO Y / O IMPLICITO
CUERPO INMOVIL.	CUERPO MOVIL
ESPACIO DE CONTROL PANOPTICO	ESPACIO DE CONTROL SINOPTICO Y / O CONJUNTO DE ACTIVIDADES (DISPOSITIVO)
RELACIONES CON VECINOS DE BANCO	RELACIONES A VOLUNTAD Y / O DE SEGMENTO ESPACIAL DE PATIO
DESEOS DEL ALUMNO CON FUERTE NORMALIZACIÓN	DESEOS DEL ALUMNO CON POSIBILIDAD DE ELUDIR LA NORMALIZACIÓN
RELACIONES SOCIALES ACADEMICAS	RELACIONES SOCIALES DE CAMADERIA
ESPACIO REDUCIDO	ESPACIO EXTENSO
TIEMPO EXTENSO	TIEMPO REDUCIDO
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES SIN EVALUACIÓN

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

ANEXO 18: Efectos del IDH por barrio

Es probable que un porcentaje considerable del alumnado habite en el barrio de la escuela o en barrios cercanos. De acuerdo al informe sobre desarrollo humano en Montevideo se obtiene que Cerrito de la Victoria y barrios adyacentes se ubican en zonales con índice de desarrollo humano medio y bajo. Siguiendo el informe, este indica que los IDH más bajos tienden más a la segregación residencial, en especial después de la crisis. Por segregación residencial se entiende "*el grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social*" (Programa de Desarrollo Humano en Uruguay, 2005, p. 69) De esta manera, se hace más entendible la mayor relación entre vecinos que declaran tener los alumnos de tercero y sexto año de la escuela HG, respecto a los de la escuela HA.

Para una análisis acabado habría que conocer detalladamente la incidencia de la historia y clima escolar y barrial en los alumnos.

ANEXO 19: La familia y el niño.

Si bien puede generar alguna dificultad considerar la opción familia como mejores amigos, hay que resaltar el leve porcentaje que hace referencia al sigiloso desprendimiento que los niños van teniendo de sus padres en su ciclo de vida. De esta manera, los alumnos de tercer año de ambas escuelas consideran a su familia dentro de las relaciones de amistad. De forma contraria, los sextos años de ambas generaciones no vinculan la familia con sus mejores amigos. El niño al entrar y establecerse en la escuela va ampliando sus conocimientos del mundo y de sí mismo, su afectividad empieza a desligarse de la familia dirigiéndose a una nueva realidad de personas y cosas. Así, en contacto con la escuela el alumno amplía sus relaciones sociales, *"cada vez menos recurre al refugio materno, quiere valerse por sí mismo creyéndose capaz de todo. Los sentimientos familiares pierden su primacía dado que el afecto ha de compartirse con sus amigos, compañeros de escuela"* (Bierge, 1976).

Cuando la relación familia-alumno se observa por sexo, salta a la vista el corte de género. De esta forma, las niñas de ambas escuelas consideran ampliamente más a la familia que los niños. (Ver cuadro 1)

Cuadro 1. De donde son tus mejores amigos por escuela y sexo

		Escuela			
		HA		HG	
		Niña	Niño	Niña	Niño
De donde son tus mejores amigos	CLUB	8,9%	12,0%		5,0%
	CERCA DE MI CASA	23,2%	30,0%	45,8%	50,0%
	ESCUELA	55,4%	52,0%	43,8%	37,5%
	FAMILIA	7,1%		8,3%	2,5%
	OTROS LUGARES	5,4%	6,0%	2,1%	5,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

En resumen, las niñas de tercer año de ambas escuelas dicen tener sus mejores amigos en la familia.

ANEXO 20: Juego en soledad extra escuela.

Un porcentaje bastante inferior a los guarismos de las otras opciones del juego fuera de la escuela, pero muy significativo es la opción “juego solo fuera del horario escolar”. Especialmente para la escuela HA. En este sentido, el cuadro anterior mostró que un 36,8% de las niñas y niños de la escuela HA sostienen jugar solos fuera del horario escolar frente a un 14,4% de alumnos de la escuela HG. Esto no excluye jugar en otras instancias en compañía. La distribución por grado indica mayor concentración distributiva en los terceros años de ambas escuelas. Así los datos para la escuela HA parecen alarmantes, un 43,8% de las niñas y niños declaran que jugar solos es la actividad que más dedican tiempo(Ver Cuadro 2). Para los terceros años de la escuela HG el guarismo resulta ser la mitad, un 24, 5%.

Cuadro 1. Dedico más tiempo a jugar solo, por escuela

	Escuela					
	HA Grado			HG Grado		
	Tercero	Sexto	Total	Tercero	Sexto	Total
Dedico mas tiempo a jugar solo	43,8%	13,8%	27,4%	24,5%	10,8%	18,9%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

Los datos reflejan la relevancia del recreo como oportunidad para el juego entre pares. Ahora bien, jugar sin compañía no es en todos los casos perjudicial, ya que en ocasiones puede ser una práctica que favorezca la independencia y autonomía del niño. Sin embargo, jugar únicamente en soledad limita el aprendizaje de las habilidades de convivencia, o sea, conocer los significados intersubjetivos adecuados para ceder, pactar, cooperar, competir, etcétera.

La triple pantalla sedentaria: ¿Juego en soledad? Los guarismos del juego solitario pueden relacionarse con la actitud sedentaria y solitaria que imponen los video juegos y la computadora. De esta manera, cuando se les pregunto a los alumnos a que cosas le dedican más tiempo, un significativo 41,5% de promedio en la escuela HA, seguramente asociado a la capacidad adquisitiva del hogar, decía dedicarle más tiempo a jugar solo en la computadora y un 22,6% en promedio sostenía dedicar más tiempo a jugar solo al play station(Ver cuadro 3). En la escuela HG los guarismo son inferiores,

con la excepción de la opción play station en los terceros años, donde un 30,2% sostiene dedicarle más tiempo en soledad.

Cuadro 2. Dedicó más tiempo a jugar solo al play station y/o computadora por grado y controlado por escuela

Dedicó más tiempo a	Escuela					
	HA			HG		
	Grado			Grado		
	Tercero	Sexto	Total	Tercero	Sexto	Total
jugar solo al play station	20,8%	24,1%	22,6%	30,2%	11,1%	22,5%
jugar solo a la computadora	45,8%	37,9%	41,5%	20,8%	18,9%	20,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

Otro factor que puede estar incidiendo sobre el juego en soledad es la televisión. Si bien no es un juego propiamente dicho es una actividad diaria del niño que a pesar de compartirse con otros, no es una actividad de socialización en si misma. Considerando la opción “mirar televisión” se obtuvieron datos relevantes y similares para ambas escuelas(Ver cuadro 4).

Cuadro 3. Dedicó más tiempo a mirar televisión

	Escuela					
	HA			HG		
	Grado			Grado		
	Tercero	Sexto	Total	Tercero	Sexto	Total
Dedicó más tiempo a mirar televisión	70,8%	55,2%	62,3%	67,9%	67,6%	67,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

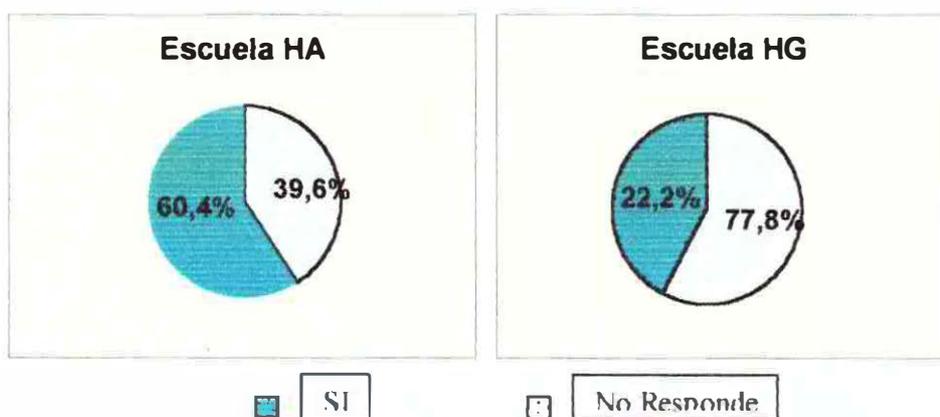
De esta manera, las actividades sedentarias como mirar televisión, computadora, Nintendo, Play Station y otros, son factores que están amenazando la socialización, en especial la socialización cara a cara. Además, afecta el desarrollo físico, ya que el sedentarismo incide en el desarrollo del sistema motor y sensitivo. Estudios científicos de la revista Archivos de Medicina Pediátrica y del Adolescente(2005), tratan los efectos de la televisión en el desarrollo cognitivo infantil. La Escuela de Medicina de la Universidad de Stanford y de la Universidad Johns Hopkins, indican que niños de unos 9 años que tienen una televisión en su cuarto obtienen resultados más bajos en pruebas estandarizadas de matemática, lectura y lengua, en comparación con sus pares que no tienen televisión en su cuarto. Participaron en esta investigación 400 niños. Por último,

un estudio elaborado en la Universidad de Otago(Nueva Zelanda), en el cual participaron 1.000 niños dice que aquellos que miraban más televisión durante la niñez y adolescencia tuvieron menos probabilidad de terminar la escuela u obtener un título universitario. En el mismo sentido, la cátedra de Psicología de la Educación en la Universidad de Sevilla, publicó un estudio sobre hábitos de juego entre los niños españoles (Padres y colegios, 2005). Los resultados planteaban la siguiente dicotomía, mientras “la mayoría respondieron que preferían jugar en la calle, pero también que sus juguetes favoritos eran las videoconsolas y los juegos de construcción”, que fomentan la actividad lúdica doméstica y sedentaria.

La escuela se enfrenta a esta coyuntura con las herramientas de otrora, verbigracia esporádicos paseos, una hora semanal de gimnasia y por supuesto el recreo diario de 30 y 15 minutos. Por lo tanto, el recreo y el juego en su seno son quizás una de las pocas instancias donde el niño interactúa cara a cara con su prójimo, además de ser un momento para el desarrollo de facultades físicas.

Ahora bien, lo expuesto se ve contrarrestado por el amplio porcentaje de niños de la escuela HA que practican deportes, donde seis de cada de diez alumnos dedican más tiempo a los deportes y tan solo dos de cada diez dedican más tiempo a los deportes en la escuela HG.

Grafico 1. Dedico más tiempo a los deportes, por escuela



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

Finalmente, a modo de problematización la revista española “padres y colegios” expone un informe realizado por Ikea en el cual se muestra que el 60% de las niñas y niños de España suelen jugar solos, frente a un 35% que se relaciona con mayor frecuencia con sus amigos. Según sostiene este informe el juego en soledad es lo que

suelen hacer la mayor parte del tiempo los niños hasta los seis años aproximadamente. Empero, a partir de los siete u ocho años, cuando el niño se va desprendiendo más de la familia al transitar por la escuela, niños que juegan solos pueden estar en riesgo de ser rechazados por sus pares, dado que no traen consigo los códigos compartidos por niños de edades semejantes a la suya, conllevando problemas de comunicación.

ANEXO 21: Actividades tipificadas de recreo por escuela y género

ESCUELA HA		ESCUELA HG	
MUJER	VARON	MUJER	VARON
	FUTBOLITO		
		VOLLEYBALL	VOLEYBALL
CUERDA	CUERDA		
ESCALERA			
	FIGURITAS / CARTAS		FIGURITAS / CARTAS
CHARLA ENTRE ALUMNAS		CHARLA ENTRE ALUMNAS	
PASEO POR PATIO		PASEO POR PATIO	
	MURGA		
TIRAR AGUA	TIRAR AGUA		
	BASKETBALL		
		CHARLAS CON MAESTRAS	
CINCHADA	CINCHADA		
MERIENDA		MERIENDA	
JUEGO DE MADERA			
	BOLITAS		BOLITAS
	MERIENDA		MERIENDA
			JUEGO DE MANO
			FUTBOL
ESCONDIDAS	ESCONDIDAS		
PARO DE MANO			
			TREPAN
		TREPAN	
			TIRAR COSAS (piedras, coquitos, etc.)
ELASTICO			
	JUEGO DE MADERA		

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

Algunas precisiones: a) Si una misma actividad se repite en igual fila para ambos géneros significa que no tiene corte de género, ni de escuela. b) Si la actividad no se repite en la misma fila significa que hay corte de género y de escuela. c) Si una actividad se repite en distintas filas para mujer y varón se trata de una actividad desarrollada por ambos géneros de forma separada. d) Por último, una actividad en una misma fila para dos escuelas no incluye corte de género, únicamente se considera la realización de la actividad en ambas escuelas.

ANEXO 22: Cortesía y / o debilidad

El ómnibus se acerca a la parada, las personas se ubican para subir. El ómnibus frena, se abren las puertas, los hombres miran quienes van a subir. Si hay mujeres las dejan subir primero mientras ellos esperan. Algunas mujeres conocen el ritual, por lo tanto se asoman al cordón de la vereda para entrar al ómnibus en primer lugar, efectuando una sincronía perfecta relativa al orden social de subir al ómnibus. Quien ha subido al ómnibus sabe que este cuento es real. Es un deber ser masculino abstenerse a pasar delante de una mujer. Tal actitud es aceptada y recibe su recompensa mediante la palabra agraciada de la mujer donde premia al hombre con honores de “caballero”, “hombre educado” o “buen hombre”. Todas frases y pensamientos tipificados *ex post* a la acción dejar pasar.

En la escuela dichas maneras y modos de hacer las cosas para uno y otro género también suceden y transmiten. Por ejemplo, algunas escuelas como la HG salen al patio y vuelven a clase en filas de niñas y niños. Sobre tal modismo se captó la particularidad que en todas las clases siempre entraban primero al aula las niñas y después los niños.

Recuadro 1) (Observación de orden social de entrada a clase

1) Se van formando filas detrás de sus respectivos maestros. Al final, suben primero las niñas y un minuto más tarde los niños. 15:45. Las clases van formando filas divididas por género para entrar a clase. (Cod. 14.4)

Fuente. Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006

El orden normal de entrada en fila a clase es una actividad típica donde el saber / poder dictamina a las niñas y niños que género debe entrar primero y cual después. Tal orden social normalizado se refiere a la reproducción del deber ser femenino y el deber ser masculino. Así, un individuo portador de maneras y modos de actuar transmite a un grupo de individuos en vías de internalizar dichos conocimientos lo que es socialmente aceptado / socialmente normal. En suma, algunos dirán que es una acción cortés y de buenos modales, otros sostendrán que es el reconocimiento a la debilidad de la mujer. Sea por cortesía y / o debilidad, aquí se dirá que una y otra son producto de un deber ser normalizado constructor de etiquetas que subjetivan los cuerpos imponiéndoles maneras y modismos que nada tienen que ver con su sexo.

ANEXO 23: Improperios

Las siguientes observaciones son de elaboración propia en base a datos relevados por el autor, 2006.

DIALOGO-HG

Niña: Maní quemado pica los dientes

Niño: Pero es juguetona

Niña: Teta blanca, teta blanca. Yo cago y vos comes.

Niño: No, yo cago y vos comes.

Anotaciones: Los dos niños son de tercer año.

MONOLOGO-HA

"la concha de tu madre, para hijo de puta".

Anotaciones: Un niño le pego una patada en las nalgas a otro, este último manifestó su disgusto con este insulto

MONOLOGO-HG

Una niña dice, *"requechero, se te ve la cola les".*

Anotaciones: Se refirió a un hurgador que estaba revisando basura de un container y que al estirarse se le veía el calzoncillo. La niña es de sexto y estaba con dos niñas más de su misma generación.

MONOLOGO-HA

"Podes partir la calle".

Anotaciones: Un niño de tercero le dice a una niña de su misma generación, (hace referencia a la gordura) la niña se disgustó y se va.

ANEXO 24: El fútbol en la escuela HA: institución física Vs institución mental

Para jugar al fútbol no es necesario una cancha con sus medidas y arcos correspondientes. Si uno se dirige al parque, playa, calle, campito o cualquier otro lugar puede encontrar sujetos jugando. De esta manera, el fútbol está internalizado en las mentes de las personas que lo juegan y también en muchos de los que no lo desempeñan. Es evidente que cualquier niño portador de la institución deporte / fútbol o juego / fútbol, orienta sus actos ejecutivos de modo de efectuar dicha actividad. Ahora bien, la materialización de una institución mental depende de un tiempo-espacio sociobiográfico específico. Así, cuando se efectúa un acto ejecutivo incompatible con el patrón normalizador de la institución física en que se desarrolla, se castiga al cuerpo desviado. En este sentido, debido a un cambio normativo, la institución física (Escuela HA) se enfrentó a la institución mental fútbol (alumnos y padres). Expresión de esta tensión la manifiesta su director:

- 1) Lo primero que yo hice cuando vine a la dirección fue sacar el fútbol. Era una obsesión que tenía como maestro. Claro pero tenía que buscar reemplazos y no era fácil. Al principio le sacamos el fútbol y los dejamos pagando... (Cod:5 1)
- 2) Cuando sacamos el fútbol a los gurises. Bueno y decirme que era de maricones que saltaran a la cuerda, sobre todo hombres. Alguien llegó a decir que esto era una dictadura... (Cod:5 7)

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por el autor. 2006.

El fútbol “no es pan de todos los días” en la escuela HA. Si bien, el patrón normal de la escuela logra imponerse en los hechos, no lo hace de la misma forma en las mentes de los sujetos. La observación comprobó que el fútbol está presente a través de: 1) Futbolitos. 2) Con la pelota que jugaban al basketball en momentos donde el juego de miradas alumno-maestro no se efectuaba se pateaba y dominaba la pelota. 3) Figuritas del mundial. 4) Con piedras se vio momentos donde niños jugaban al fútbol. 5) En espacios donde el control sinóptico no capta los cuerpos se ha observado jugar con pelota de tenis al fútbol y al frontón con el pie. Una mención especial tienen los futbolitos. En circunstancias se vio aproximadamente 20 niños entre los que jugaban y miraban. El futbolito como objeto físico significativo, en especial para aquellos sujetos que tienen internalizado la institución fútbol, actuó como mecanismo canalizador a la

imposibilidad de practicar fútbol en el patio. Cuando el director expreso "*nos sentíamos un poco como represores porque no le damos nada a cambio*", el futbolito fue la moneda de cambio.

En suma, donde la vigilancia panóptica y sinóptica no alcanza visualizar y corregir, emergen y se materializan aquellas instituciones mentales internalizadas en los sujetos que en situaciones normalizadas no pudieron exteriorizarse.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A.(1962)*Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. (pp. 75-146). Buenos Aires: Paidós.
- Acosta Casco, M.J(2000) *Algo más que risas: una aproximación a los mecanismos de control social en los recreos de las escuelas públicas del Uruguay*. Tesis de Grado. Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales(UDEALR)
- Aguerrondo, I (1996) *La escuela como organización inteligente*. Cap. I “La escuela transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva”. Buenos Aires: Troquel educación.
- Alfaro, M y otros (1992) *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación*. Uruguay: Trilce.
- ANEP - Proyecto MECAEP(2004) *Monitor educativo. Educación Primaria. Primera y Segunda comunicación de resultados*. Tipos de escuela, contexto socio-cultural escolar y resultados educativos. Montevideo
- Axtman, K (2004) “Recess Backlash: Parents Say It Pays to Play” *Christian Science Monitor*: Estados Unidos.
En: <http://www.csmonitor.com/2004/1116/p03s01-ussc.html?s=hns>
- Ball, S (1989) *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Reseña. El Sitio de Ciencias de la Educación.
En: <http://www.segciencias.com.ar/micropolitica.htm>
- Ball, S (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

- Banning School Recess(n.d) Back to school with family education.
En:<http://school.familyeducation.com/educational-innovation/growth-and-development/38674.html>
- Bardisa Ruiz, T (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación, Número 15, Micropolítica en la Escuela. Organización de Estados Iberoamericanos. En: www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm
- Barreda, M(2006) ¿Qué es y por qué importa el capital social?. Gobernanza, revista internacional para el desarrollo humano. Edición 49.
En: <http://www.iigov.org/gbz/article.drt?edi=594350&art=594354>
- Become a Recess Advocate. (n.d.) The american association for the child's right to play.
En: http://www.ipausa.org/recess_work.htm
- Beltrán, M(1986) “*Cinco vías de acceso a la realidad*” En: Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación”. Madrid: Alianza.
- Berger, P y Luckman, T(2001) *La construcción social de la realidad*. Introducción. El problema de la sociología del conocimiento. Cap. II La sociedad como realidad objetiva. Cap. III La sociedad como realidad subjetiva. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bianchi, S & Brinnitzer, E (2000) Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores Revista Digital, Año 5 - Nº 26. Buenos Aires: Argentina.
En: www.efdeportes.com/efd26/adoles2.htm
- Bierge, J(1976) *Cuidado y educación de los hijos*. Barcelona: CEAC.

- Blumer, H(1982) *El interaccionalismo Simbólico: Perspectiva y Método*. 1. La posición metodológica del Interaccionalismo Simbólico. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P(1986) *El oficio del sociólogo*. México: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P(1997) *Capital cultural, escuela y espacio escolar*. España: Siglo XXI.
- Burgues, P & Olaso, S (2003) *1000 juegos y deportes populares y tradicionales: La tradición jugada*. Introducción. Propuesta tipológica. Aspectos relacionales. Marco conceptual: la naturaleza del juego. Barcelona: Paidotribo.
- Campbel, Donald & Stanley, Julian (1982) *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Capítulos 1, 2, 3 y 4. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cantó, R & Ruiz, L (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* VOLUMEN I. AÑO I. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Castilla la Mancha. Toledo: España.
En: www.cafyd.com/REVISTA/art3n1a05.pdf
- Cañeque, H(1991) *"Juego y vida"*. Buenos Aires: (n.d)
- Capital social juvenil(2003) Instituto nacional de la juventud. Departamento de coordinación intersectorial. Viña del Mar: Chile
En: http://www.iadb.org/Etica/Documentos/ins_capit.pdf
- Clements, R. L (2000) *Elementary school recess: Selected readings, games, and activities for teachers and parents*. Lake Charles, LA: American Press.
En: <http://www.ipausa.org/elemrecessbook.htm>

- Coleman, J(2001) *Capital social y creación del capital humano*. Zona abierta.
- Cortés Camarillo, Graciela; Che Góngora, Wendy; Sosa Loeza, Marisol(2000) *¿Ejuidad en la escuela primaria Mexicana? Una visión desde la perspectiva del genero*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación.
- Cortés Fernando(2000) *Algunos aspectos de la controversia entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa*. En argumentos, núm. 36, pp. 103-132. México.
- Coser, L (1961) *Las funciones del conflicto social*. Cap.III La hostilidad y las tensiones en las relaciones de conflicto, Cap.IV Los conflictos internos y la estructura de grupo, Cap.VII Conflicto – El unificador. México-Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Coulon, A(1988) *La Etnometodología* Cap.III Los conceptos clave de la Etnometodología, Madrid: Cátedra,
- Council for Physical Education and Children. (2001). Recess in elementary schools. A position paper from the national association for sport and physical education.
En: http://www.aahperd.org/naspe/pdf_files/pos_papers/current_res.pdf.
- Cromwell, S(1998) “Should Schools Take a Break from Recess?” Education World.
En:http://www.education-world.com/a_admin/admin088.shtml
- D’Ancona, M(1996) *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Cap. 4 La opracionalización de los conceptos Cap.6 El uso de fuentes documentales y estadísticas. Cap.7 La investigación social mediante encuesta. Madrid: Síntesis.
- Desarrollo Humano en Uruguay 2005. Cap. I El Desarrollo Humano en Uruguay. Cap. III La evolución reciente de la pobreza en el Uruguay.

- Deval, Juan(1997) *Los fines de la Educación*. Cap.5 La Educación Actual. Las ideas inertes. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Domínguez, M (n.d) EQUIDAD DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología.
En: http://www.discapacidad.gov.co/d_interes/diversidadedu.doc.

- Los niños y la tele(2005) En diario “El País”, Domingos del País, p5. Montevideo: Uruguay.

- Dura Horacio(1947) *El recreo escolar como expresión de la vida civil de los niños*. Imprenta Nacional. Uruguay.

- Edelberg, G. ¿Capital humano o capital social? Asociación Argentina de Economía Política.
En: www.redtelework.com/PopUP_ImprimeNota.asp?!IDNOTA=8402&Tipo=Actualidad

- El ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes, historias de recreo, uso pedagógico del recreo, la radio escolar: una experiencia de participación en el recreo (2002) En: www.educarchile.com.cl

- “Escuelas-Fiestas y Recreos”. ANEP. Uruguay.

- Evans, John, y Pellegrini, Anthony(1997). “Surplus energy theory: An enduring but inadequate justification for school break-time”. Educational Review. Revista de ERIC.

- Fair play to recess (n.d.). Northwest Arkansas.
En: <http://web.mac.com/kennefick/iWeb/FairPlay/About%20Us.html>

- Fernández, A. M(1998) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, T(2003 a) "*Las desigualdades educativas en el Uruguay entre 1996 y 1999*". En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, Vol. Núm. 1. Universidad de Deusto, País vasco y Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Ferrando, G, Ibáñez.J & Alvira, F (1986) *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Forni, P, Siles, M & Barreiro, L (2004) ¿Qué es el capital social y como analizarlo en contextos de pobreza? Estudios de caso en Buenos Aires, Argentina. Julian Samora Research Institute. Michigan State University.
En: <http://www.jsri.msu.edu/RandS/research/irr/rr35.pdf>
- Foucault, M(10/6/2005)*Genealogía del racismo*. Undécima lección. Cap.XI: Del poder de soberanía al poder sobre la vida.
En: www.foucault.pais-global.com.ar
- Foucault, M(1979) *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M (1984/1986) *Historia de la sexualidad*. Tomo II. México: Siglo XXI.
- Foucault, M(1986) *El nacimiento de la clínica*. Prefacio. España: Siglo XXI.
- Foucault, M(1991) "*La verdad y las formas jurídicas*". Conferencias cuarta y quinta. Barcelona: Gedesia
- Foucault, M(1998)*Vigilar y castigar*. España: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M (2000) *Los Anormales*. Curso del Collège de France (1974-1975) Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

- Garbarino, H. Compilador(1986) El juego en psicoanálisis de niños. Volumen I Biblioteca uruguaya de psicoanálisis.
- García, A & Muñoz-Repiso(n.d.). El juego y las nuevas tecnologías. Universidad de Salamanca. En:<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art137.htm>
- Goodale, G(1998) “All Work, No Play At School” FEATURE, GLOBAL REPORT. The Christian Science Monitor archive. Estados Unidos. En:<http://www.csmonitor.com/cgi-bin/durableRedirect.pl?durable/1998/03/11/feat/feat.2.html>
- Graña, F ¿La dominación masculina en entredicho? Androcentrismo y crisis de masculinidad. Ahige. En: www.ahige.org/index.php
- Guattari, F & Rolnik, S(2005) Micropolítica. Cartografías del deseo. Ed. Traficantes de sueños. Texto completo en: www.traficantes.net/index.php/trafis/content/download/16246/176321/file/micropolitica.pdf -
- Gutiérrez, J & Delgado, J.M (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Cap. VI. Teoría de la observación. Madrid: Síntesis.
- Harrison & Huntington(2000) *La cultura es lo que importa. Como los valores dan forma al progreso humano*. Buenos Aires: Ariel.
- Hoxby, C (2000) *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race valuation*. Harvard University. USA.
- Huberman, M & Miles, M (1994) *Análisis de datos cualitativos, recopilación de nuevos métodos*. Cap. I: Introducción. Cap. II: Centración y delimitación de la recopilación de los datos. Cap III. Análisis durante la recopilación de los datos. 2ª Edición. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

- Ibáñez, J(2000) *El análisis de la realidad social*. Cap. 1.2 Perspectivas de la investigación social: El diseño en las tres perspectivas. Madrid: Alianza.
- Jambor.T(1999)“Recess And Social Development”. The Professional Resource For Teachers And Parents. Earlychildhood.
En: <http://www.earlychildhood.com>
- Jares, X (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista Iberoamericana de Educación, N° 15. Micropolítica en la Escuela. Organización de Estados Iberoamericanos.
En: www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm
- Jarett & Clements(2000) “Elementary Schools Recess” Revision to Healthy Active Children Policy.
En: http://www.ncpublicschools.org/sbe_meetings/0504/0504_HSP07.pdf.
- Kaztman, R & Retamoso, A(2005) *Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo*. Revista de la CEPAL 85. Montevideo: Uruguay.
- Kemmis, S(1998) *Curriculum: Mas allá de la teoría de la reproducción*. Cap.IV Teoría de la reproducción y curriculum. Ediciones Morata. Madrid.
- King, Keohane y Verba(2000) “*El diseño en la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*” Cap. 4. Precisar qué va a observarse. Madrid: Alianza.
- Kish, L(1995) *Diseño estadístico para la investigación*. Cap. 1 Representatividad, Aleatorización y Realismo. Madrid: CIS.
- Kliksberg, B & Tomassini, L(2000). Compiladores. *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*. BID.

- Lazarsfeld, P y Menzel, H(1985) *Relaciones entre propiedades individuales y propiedades colectivas*. En: “Metodología de las Ciencias Sociales”. Barcelona: Laia
- Lleixà Arribas, T (2004) *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal*. Cap. I El juego en Educación. Editorial Paidotribo. Barcelona: España.
- Los actos de molestia o intimidación entre los niños y los jóvenes (n.d.)
En: [www.stopwullingNow.hrsa.gov](http://www.stopwullingnow.hrsa.gov)
- Machado, L(2002) “*Juego y Recreación*”. Cap. I Aproximaciones teóricas al tratamiento del juego, Universidad Católica, Uruguay.
- Magdalena Albero Andrés(2003) *Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil*. Universidad Autónoma de Barcelona.
En: www.oei.es
- Mannoni, M(1979) *La primera entrevista con el psicoanalista*. (pp. 16-120). Barcelona: Gedisa.
- Martínez Bonafé, J(1996) *Poder y conciencia. Pedagogías críticas*. Cuadernos de pedagogía Nº 253. España
- Mattem, P (2005) “Recess: not just fun and games” University of Minnesota: EUA.
En: http://www1.umn.edu/umnnews/Feature_Stories/Research3A_not_just_fun_and_games.html
- Mead, G (1982) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Parte III La persona (pp. 167-248). España: Piados.

- Movimiento de Educación Popular integral y Promoción Social(2004) A qué juego en el recreo.
En: www.feyalegria.org

- Moya Morales, M. LOS ROLES SEXUALES. Ahige. Procedencia del artículo: Universidad de Granada.
En: www.ahige.org/index.php

- National Asociation of Early Childhood Specialists in States Departaments of Education. “Recess and the Importance of Play A Position Statement on Young Children and Recess”.
En: <http://ericps.crc.uiuc.edu/naecs/position/recessplay.html>.

- Padres y colegios(2005) Solos ante el juego. Número 2 - Educar hoy.
En:http://www.padresycolegios.com/articulos.asp?idarticulo=76&n_edicion=2

- Parsons, T “*Interacción Social*” Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, David Sills. Tomo VI. pp. 166-175. Aguilar: Madrid.

- Pavía, V(2000) Investigación y juego, reflexiones desde la practica. Febrero 2000, Nº 18.
En: <http://www.efdeportes.com>

- Pavía, V. (2000) El patio escolar: El juego en libertad controlada. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
En: www.noveduc.com

- Pavía, V. (2000) El patio en tiempo de reformas educativas. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - Nº 22.
En: <http://www.efdeportes.com/efd22>

- Pavia, V. (2000) Compartir la mirada. Síntesis de la idea principal del Programa de Estudio de los Juegos Infantiles del Patio. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 21.
En: www.efdeportes.com/efd21b

- Pavia, V. (2000) Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 18
En: www.efdeportes.com/efd18a

- Pellegrini, A & Blatchford, P(2002) The Developmental and Educational Significance of Recess in Schools. Report, Spring 2002, Volume 29, Issue 1.
En: <http://www.urnn.edu>

- Picos, Gabriel(2000) "*Sobre Genealogía e Historia*". *Nietzsche, Foucault y la muerte de la linealidad*. ED. Facultad de Psicología(UDELAR) Uruguay.

- Poggi, M(1995) *Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. En Idem, apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapeluz,

- Porta, L & Silva, M(2003) *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Argentina.

- Portela, M & Neira I. Capital social: las relaciones sociales afectan al desarrollo. En: http://www.ajuntament.gi/ccivics/docs/capital_social.pdf

- Programa de educación primaria para las escuelas urbanas. Revisión 1986.
En:<http://www.cep.edu.uy/Normativa/DigestoVS/ProgUrbanas/Generalidades.pdf>

- Promoting Recess(n.d.) The american association for the child's right to play.
En: http://www.ipausa.org/recess_promotion.htm

- Puelles Benítez, M(1997) Micropolítica en la Escuela. Revista Iberoamericana de Educación Número 15. Organización de Estados Iberoamericanos.
En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a00.htm>

- Recess Advocates State Contacts. (n.d.) The american association for the child's right to play.
En: http://www.ipausa.org/recess_advocates_list.htm

- Recreo en riesgo. Una nueva campaña al rescate, 2006. National PTA.
En: www.rescuingrecess.com

- Retamoso, Lorenzi y Melendres (2005) *Encuesta continua de hogares: principales resultados 2005*. INE. Uruguay.

- Riella, A(1999) *Introducción al método de análisis comparado*. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay.

- Rodríguez Saenz, I. (n.d) *El juego en el patio*. Educared.
En:<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa3/naranja/juego/01.asp>

- Saltz, Dixon y Jhonson(1977) "Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities". National Center for Biotechnology Information: USA.
En:www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=880835&dopt=Abstract

- Sánchez Londoño. El recreo humano.
En: www.educar.org/articulos/recreohumano.asp

- Saunders, M & Winter, C. (2004)*Las desigualdades de género en la educación en América Latina: Resultados de nuevas investigaciones*. Washington, DC: PREAL.

- Schultz, K “On the Elimination of Recess” The home of Education Week and Teacher Magazine: Estados Unidos.
En: <http://www.edweek.org/ew/articles/1998/06/10/39schult.h17.html>
- Schutz, A(1962) *El problema de la realidad social*. Cap.IV Conceptos fundamentales de la fenomenología. Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A(1974) *Estudios sobre teoría Social*. Cap.IX Sobre las realidades múltiples. Argentina: Amorrortu.
- Schutz & Luckman(1977) *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu.
- Selltiz, C(1968) *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Cap. 5 Construcción de cuestionarios y procedimientos de entrevista. Madrid: RIALP
- Shadish, Cook & Campbell(2002) 5. Quasi- experimental designs that use both control groups and pretests, the elements of design. (n.d.)
- Simmel.G (1977) *Sociología*. Cap.VI El cruce de los círculos sociales. Ed. Castilla. Madrid.
- Sindelair, R.(2003) “El Recreo ¿Es necesario en el siglo XXI?” The Clearinghouse on Early Education and Parenting (CEEP)
En: <http://www.ceep.crc.uiuc.edu>
- Stanley, J & Campbell, D(1982) *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.
- Stoessiger, R. Las escuelas les fallan a los niños. Ahige. Artículo publicado en Manhood Online. Título original: Schools failing boys.
En: www.ahige.org/index.php

- Svensen, Ann. (2000). "A recess for recess?" FamilyEducation: Estados Unidos.
En: "http://familyeducation.com/article/print/0,1303,13496,00.html?obj_gra.
- The case for elementary school recess(n.d.) The american association for the child's right to play.
En: <http://www.ipausa.org/recesshandbook.htm>
- "The Value of School Recess and Outdoor Play" (1997) National Association for the Education of Young Children.
En: <http://www.winstonprep.edu/wpsummer.html>
- Torres Santomé, Jurjo(1998) *El currículum oculto*. Cap.I El currículum y la Ideología, Cap.II Legitimación y discurso científico en educación. ED. Morata, Madrid.
- Valles, Manuel(1997) *Técnicas Cualitativas de la investigación social*. Cap. 3 Diseños y estrategias metodologías en los estudios cualitativos. Cap. 5 Técnicas de observación y participación: De la observación participante a la investigación-acción-participativa. Cap. 9 Introducción a la metodología del análisis cualitativo: Panorámica de procedimientos y técnicas. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Verdesio et al., (1992) *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación*. Uruguay: Trilce.
- Vuotto, M.I (2005) *Convivencia escolar. Vinculos: Fragilidad de las relaciones*.
En: www.monografias.com/trabajos25/convivencia-escolar/convivencia-escolar.shtml#fundam
- Weber, M(1922) *Economía y sociedad*. Cap.I Conceptos sociológicos fundamentales. México: FCE.

- Wenetz, I, Stigger, M.P & Estermann Meyer(2005) “As relações de gênero no espaço cultural do recreio”: Buanos Aires. Revista Digital -Año 10, Mes Noviembre - Nº 90.
En: <http://www.efdeportes.com/efd90/recreio.htm>
- Yacuzzi, E (2005) *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.
- Yin, R(1989) *Case Study Research: Desing and Methods*. Foreword, Preface, Cap. I Introduction, Cap. II Designing Single- and Múltiple-Case Studies. Estados Unidos: Sage Publication.