Un dia al pati d'una escola: una història de poder i estereotips de gènere

Anna Gil-Mascarell Garcia*
Daniel Martos-Garcia**

Resum

El pati de les escoles és un espai atapeït de fenòmens que, entre altres coses, ens proporcionen una idea sobre com funcionen el poder, els estereotips i les discriminacions al si de l'educació. El nostre objectiu passa per presentar algunes dades al respecte, relatives a un context concret de primària. L'estratègia narrativa usada atorga veu als i les protagonistes mitjançant l'ús de textos etnogràfics evocadors. El treball de camp s'ha desenvolupat al pati d'una escola pública de la ciutat de València, on la investigadora va dur a terme l'observació participant durant 60 hores, el que es va completar amb converses informals amb l'alumnat. Mitjançant una pràctica analítica creativa, es presenta un relat en forma de diàleg entre la investigadora i nenes de l'escola, recreades per nosaltres. Amb això, es mostren diverses formes de poder que conformen l'activitat al pati, i que afecten sobretot les nenes més petites, les quals desenvolupen estratègies de resistència cap a aquestes discriminacions.

Paraules clau

Pati escolar, estereotips, poder, educació, gènere.

Recepció original: 28 de febrer de 2018
Acceptació: 15 de maig de 2018
Publicació: 20 de juliol de 2018

Introducció

En els últims anys l'estudi dels patis escolars des d'una perspectiva de gènere ha despertat cert interès dins de la investigació educativa (Bonal, 1998; Molines, 2015; Subirats i Tomé, 2010), però també des d'altres àrees o perspectives com, per exemple, en el marc de l'urbanisme feminista (Ciocoletto i Gutiérrez Valdivia, 2013; Saldaña, Goula, Cardona i Amat, 2017) o el propi de l'educació física i la salut (Martínez, Aznar i Contreras, 2015; Pallasá i Méndez-Giménez, 2016; Rönnlund, 2015; Ros i Caparrós, 2016). Aquest fet ha ajudat a visibilitzar d'una forma manifesta les relacions de poder en funció del gènere que es donen als centres educatius i, en concret, als patis escolars.

En línies generals, la situació escolar i educativa de les dones ha millorat considerablement en les últimes dècades, el que tampoc ens pot fer pensar que el sexisme a l'escola ha quedat eradicat (Subirats, 2012). La institució escolar no és un context ideològicament neutre, ans al contrari, «el que passa a les escoles no és natural, ni va passar

(*) Anna Gil-Mascarell Garcia es va graduar en Mestra d'Educació Primària, Menció d'Educació Física, a la Universitat de València, i posteriorment va cursar en la mateixa entitat el Màster en Investigació en Didàctiques Específiques. Treballa com a monitora de menjador a una escola de València. Els seus interessos giren entorn als processos de transmissió del gènere a l'escola i la coeducació. Adreça electrònica: gilgara@alumni.uv.es

(**) Daniel Martos-Garcia és professor al Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de València. La seua docència versa sobre les innovacions didàctiques al voltant de la inclusió, els jocs tradicionals i populars o la formació del professorat. Pel que respecta a la investigació, els seus interessos passen per la investigació qualitativa i narrativa associada al desenvolupament d'una educació física transformadora. Adreça electrònica: daniel.martos@uv.es

10.1344/TE2018.54.8
Creative Commons 3.0 Reconeixement no comercial

sempre igual; el que passa a les escoles està socialment construït i històricament determinat» (Martínez Bonafé, 2013, p. 24). L'escola, més aviat, transmet una cultura hegemònica que atorga privilegis a uns sectors concrets de la població (Giroux, 1990). En aquest sentit, emmarquem l'escola dins d'un sistema sexe-gènere que, per tant, presenta un fort caràcter masclista. Ho veiem amb el currículum explícit, on trobem uns continguts i uns llibres de text marcadament androcèntrics (López, 2014), però també amb el currículum ocult, on les nostres expectatives envers l'alumnat (Wright, 1997), les normes de l'escola, el llenguatge utilitzat o el disseny dels espais (Cortés i Marí, 2013) ajuden a la perpetuació de les relacions de gènere dominants a la societat. Hem de posar damunt de la taula, doncs, que l'escola amb aquesta orientació, malgrat les seues possibilitats de transformació, conté mecanismes de reproducció dels estereotips de feminitat i masculinitat en tots els seus moments i espais i, alhora, produeix estructures de poder que l'alumnat va interioritzant.

En aquesta tessitura, ens situem en allò que succeeix al pati escolar. Podem afirmar que el moment de l'esbarjo és el moment de màxima llibertat per a l'alumnat el qual, després de passar-hi diverses hores assegut en classes dirigides per l'adult, compta amb un espai on pot fer el que li vinga de gust. Això sí, els límits vénen establerts per unes normes i condicions que, en molts casos, s'originen al procés de socialització de l'alumnat en unes relacions de gènere amb rols molt marcats; és d'aquesta forma com es configuren les maneres de relacionar-se entre ells i elles, les seues conductes i activitats, les maneres d'ocupar l'espai, etc. (Rönnlund, 2015).

L'ocupació dels espais i els usos que se'n donen mereixen una aturada, car no és casual ni arbitrària la manera en què ocupem els nostres espais, altrament respon a unes jerarquies de poder. Aquestes jerarquies ens vénen donades pel costum o per una lluita on els individus més forts són qui els ocupen (Subirats, 2017). En aquest sentit, s'observa com l'espai públic ha estat històricament relacionat amb la figura masculina, mentre que l'espai privat és el lloc on s'ha relegat a la dona, i alhora és l'espai menys valorat socialment (Amorós, 1994). Aquesta dicotomia és apresa en el procés de socialització, i és d'aquesta manera que es determina qui, com i quan seran ocupats els espais. Així doncs, com a docents, veiem que mentre que als xiquets els preparem per a desenvolupar-se en l'espai públic, a les xiquetes les eduquem en l'ocupació d'espais menuts i íntims (Rodríguez i García, 2009), també pel que respecta al pati escolar (Bonal, 1998; Gil-Mascarell i Martos-Garcia, 2018).

Pel que respecta a les activitats que es desenvolupen al pati, també els jocs tenen unes marcades connotacions de gènere (Blatchford, Baines i Pellegrini, 2003) que xiquets i xiquetes van aprenent en el seu dia a dia, construint així la seua identitat. En aquesta direcció, Swain (2000) fa una anàlisi de com es van generant al pati una sèrie d'estructures jeràrquiques que ordenen tant a l'alumnat com al valor que se li dóna a cada joc o activitat. Aquestes jerarquies i estereotips condueixen a conflictes interns, que de vegades tenen un fons masclista i homòfob.

Des d'un punt de vista arquitectònic, és determinant la manera en què organitzem els espais. Muxí, Casanovas, Ciocoletto, Fonseca i Gutiérrez (2011) expliquen que els espais públics estan dissenyats pensant que l'usuari que en farà ús és la figura masculina i, per tant, es cobriran les seues necessitats. Aquesta premissa fixa i defineix l'home com el subjecte universal al qual dirigir l'espai públic, sense atendre a la diversitat sexual ni de gènere. A Saldaña et al. (2017) es posa de manifest l'existència d'un vincle entre

el disseny dels espais, la construcció social del gènere i l'educació espacial que rep l'alumnat: els espais de joc a les escoles reprodueixen els estereotips del gènere i alhora es donen fenòmens d'exclusió i menyspreu per raó de sexe. Ens trobem doncs amb un disseny dels patis escolars i amb un material proporcionat directament associat a l'estereotip de masculinitat. I és d'aquesta manera que allò valorat correspon al que entenem com a masculinitat i queden invisibilitzats tots els aspectes relacionats amb la feminitat. No solament deixem de cobrir les necessitats d'una part de l'alumnat sinó que alhora eixamplem aquests poders i jerarquies.

En aquesta anàlisi del que ocorre als patis escolars, la figura adulta juga un paper fonamental. Hem de tenir en compte que la simple presència d'un o una adulta limita i condiciona que l'alumnat interactue d'una manera lliure entre elles i ells (Rodríguez i García, 2009). De tota manera, les pràctiques de reproducció es poden convertir en activitats de transformació si l'actuació educativa és dissenya com cal. En aquesta línia, existeixen alguns exemples d'actuacions envers el pati escolar amb l'objectiu de fer d'aquest un espai inclusiu, és a dir, transformar-lo en un context coeducatiu. Per exemple, a Bonal (1998) es proposa un seguit de passes i tècniques a seguir per tal d'estudiar la realitat del pati escolar des d'una perspectiva de gènere. També al treball de Subirats (2017) es dibuixen tres fases per abordar la problemàtica: una primera d'observació i investigació, una segona d'acció: intervenció i canvi i, per últim, la fase d'avaluació. Seguint aquesta línia, Molines (2016) exposa una experiència pilot duta a terme en tres centres educatius als quals, mitjançant la investigació-acció, es realitza un diagnòstic del pati escolar i s'incorporen mesures per fer d'aquest un espai més equitatiu i just. Més recentment, a Saldaña et al. (2017) es dibuixa una metodologia de diagnosi participativa i d'intervenció amb l'objectiu d'arribar a una igualtat de gènere als espais d'esbarjo, mitjançant un procés de reflexió i aprenentatge col·lectiu. A més, s'enumeren un seguit de recomanacions per tal de millorar les qualitats i l'organització dels patis i així disminuir les desigualtats i jerarquies que s'hi donen. Aquestes recomanacions giren entorn dels espais, els elements i la gestió. Finalment, i com hem apuntat més amunt, des de l'àmbit de les ciències de l'activitat física i de l'esport s'estan fent alguns avanços en relació a la promoció de la salut i els hàbits saludables durant l'esbarjo (veure, per exemple, Martínez et al., 2015; Pallasá i Méndez-Giménez, 2016 o Ros i Caparrós, 2016).

Malauradament, la realitat que es dóna als patis escolars ve molt influenciada per la interiorització del gènere en la socialització, pel que cal una resposta educativa global. I aquesta proposta passa per caminar cap a la coeducació, és a dir:

> Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. (Subirats i Brullet, 2006, p. 160)

Prenent el testimoni de Subirats (2017), en què fa un al·legat en favor de la investigació per aconseguir la coeducació, el nostre estudi es planteja els següents objectius:

— Analitzar el disseny del pati escolar i la seua ocupació en funció del gènere i l'edat.

— Conèixer el tipus d'activitats que es realitzen i identificar els materials utilitzats.

— Comprendre les relacions de poder generades al pati, centrant l'atenció en les masculinitats i feminitats.

D'acord amb la perspectiva narrativa emprada, a més, ens proposem captar l'atenció de les lectores i els lectors a través d'un relat evocador. Així, pretenem mobilitzar l'empatia ja que aquest tipus d'històries permeten descriure fidelment la vida de persones, com és el cas, oprimides d'alguna forma i, per tant, sacsegen les consciències de qui les lligen (Sparkes, 1997). El relat s'alinearia, d'aconseguir-ho, amb el que Denzin (1994) cataloga com a textos crítics, ja que tracta de revelar estructures d'opressió usant les paraules de les persones que les pateixen.

Mètode

La investigació narrativa

La representació dels resultats de les investigacions educatives no sempre han acaparat l'atenció necessària, fins al punt que, de forma automàtica, la major part dels informes d'investigació mostren una forma neutra, asèptica; això, que pot ser lògic als estudis quantitatius, sembla una incoherència des de la perspectiva qualitativa, tanmateix aquesta propicia l'apropament entre l'objecte i els subjectes de l'estudi. El propi Paulo Freire deia que no «hi ha cap incompatibilitat entre el rigor en la recerca de la comprensió i del coneixement del món i la bellesa de la forma en l'expressió dels coneixements» (2004, p. 99). Prendre consciència de la forma en què s'escriu, però, n'és una demanda en creixement, sobretot després del gir narratiu que anunciara Denzin (2003), i el desenvolupament de la investigació narrativa. Aquesta és l'expressió d'un esforç per integrar el què es conta i el com es fa (Sparkes, 2002), que afecta totes les fases de la investigació, des del disseny fins a l'anàlisi.

En aquest sentit, aquest article en fa ús de la narrativa per a presentar els resultats d'una investigació on el treball de camp ha tingut trets etnogràfics. Així, les dades processades es presenten en forma de diàleg entre diversos personatges, una monitora de menjador i algunes noies, sobretot una de sis anys. La monitora és el cas real de la investigadora que signa aquest treball en primer lloc, tot i que a l'informe s'inclouen tant les converses amb les alumnes com passatges reflexius propis; d'altra banda, les alumnes són personatges creats *ex professo* per a aquest treball, doncs aglutinen pensaments i accions de diverses persones. En aquesta direcció, la proposta es podria emmarcar en el que Van Maanen (1988) va anomenar com relats impressionistes (en oposició als realistes) i que, en el terreny concret, seria un relat d'etnografia no fictícia (Sparkes, 2002), per quant la major part de les situacions són recreades pels autors, però basant-se en les dades obtingudes al treball de camp. La intenció d'aquest tipus de relats passa per oferir històries carregades d'emocions i subjectivitat, mobilitzar l'empatia i garantir l'anonimat de les persones implicades, entre d'altres.

El disseny de la investigació

Aquesta investigació presenta molts trets propis de la investigació etnogràfica, ja que s'ha basat en un temps prolongat de presència al context d'estudi com a activitat principal per a la recol·lecció de dades, el que és necessari per crear relacions que permetin obtenir les dades esmentades (Álvarez, 2011). Malgrat que aquest estudi no pot equiparar-se amb una etnografia clàssica, les noves realitats socials, dinàmiques, i els nous focus d'atenció, han facilitat el desenvolupament de noves formes d'entendre l'etnografia, millor adaptades a aquestes realitats i els seus processos de canvi, usant

per exemple l'observació participant a temps parcial (Hammersley, 2006). Amb tot, podríem etiquetar aquest estudi com una etnografia escolar (Álvarez, 2011).

La negociació de l'accés

La negociació formal de l'accés es va fer directament amb la direcció del centre, mitjançant una sol·licitud oral. Però, seguint a Woods (1998), una cosa és ingressar al centre com investigadora i una altra, més complicada, és accedir a la cultura informal. Cal remarcar en aquest punt que la investigadora principal era treballadora del propi centre, en qualitat de monitora del menjador, el que la convertia en certa manera en una *insider* (Corbyn i Buckle, 2009). Així, l'accés informal a les persones participants va ésser més fàcil, doncs la seua condició relativitzava considerablement les possibles reticències derivades de la seua presència, com explica Rönnlund (2015), i facilitava la seua mobilitat pel context estudiat, el que va permetre que la investigació romangués encoberta per a l'alumnat (Sparkes i Smith, 2014). Malgrat això, pot ser aquest fet complicava en certa manera el procés d'identificació dels fenòmens rellevants, el que es va tractar de compensar amb la participació del segon investigador. De tota manera, la figura d'Anna no era vista per l'alumnat com una amenaça o com quelcom estrany, el que va possibilitar notablement l'aproximació al fenomen estudiat.

Les persones participants i la recollida de dades

Les persones participants han estat aquells nois i noies que es quedaven a dinar al centre, el que suposa una xifra aproximada de 312. Pel que respecta a la recollida de dades, aquesta s'ha fet bàsicament de dues maneres:

— L'observació: La investigadora principal va conviure amb l'alumnat d'un centre de primària de la ciutat de València durant 60 hores al curs escolar 2015/2016, repartides en 6 setmanes, dintre de la franja horària de les 12'30 a les 15'30 hores, dedicada al pati escolar. Les zones observades eren aquelles compreses al pati, com ara les pistes esportives, els porxos, els banquets, la sorra o la zona de darrere de l'escola. Seguint la coneguda taxonomia relativa a l'observació (veure, per exemple, Sparkes i Smith, 2014), el rol d'Anna es podria considerar com el d'una observadora participant, per quant la seua tasca principal ha estat observar, però sense defugir la participació necessària per atendre l'alumnat i establir interaccions amb elles i ells. La recollida de dades fruit de l'observació es va fer mitjançant un diari de camp gràcies a les notes apuntades a la llibreta que la investigadora duia sempre al damunt. Les notes corresponen sobretot al període esmentat, tot i que va haver-hi altres anotacions posteriors superposades amb la fase d'anàlisi.

— Converses informals: tot i que la forma més coneguda en investigació és l'entrevista en profunditat, escenificat en un acte formal de conversa, en aquest cas es va optar per mantenir converses informals amb els i les noies, per tal de desdramatitzar l'acte i aconseguir així una major naturalitat als diàlegs. Com explica Woods (1998), les converses informals mantingudes durant el transcurs normal dels esdeveniments presenten una gran credibilitat. Per tant, el que es feia era qüestionar als i les alumnes per les seues conductes en les situacions reals en què aquestes es produïen.

Anàlisi de dades

En coherència amb les intencions d'aquest article, el procés d'anàlisi que hem dut a terme es podria emmarcar dintre del que Pérez-Samaniego, Fuentes i Devís (2011) descriuen com anàlisi narratiu, concretament dintre de la vessant que emfatitza la histò-

ria, i no l'anàlisi. Així, el què contem i com ho fem s'integren de forma combinada en un relat etnogràfic, en el nostre cas no fictici, que s'inseriria en les pràctiques analítiques creatives (Richardson, 2000).

L'anàlisi de dades ha mantes un caire significativament inductiu, per quant ens enfrontàvem amb un fenomen no massa estudiat, sobretot amb la intenció narrativa que nosaltres teníem. El procés d'anàlisi, però, es va iniciar al mateix moment que el treball de camp (Woods, 1998), tot i que la codificació i categorització es varen iniciar tan bon punt havíem deixat el centre. La codificació, que segons Gibbs (2012) no és sinó una forma d'indexació, es va fer sense usar cap software. Finalment, les categories que vàrem establir foren:

Taula 1. Relació de categories i subcategories d'anàlisi

Categories	Subcategories
Descripció i ocupació dels espais	Zona de davant
	Zona de darrere
	Porxo
	Sorra
	Simultaneïtat de jocs en un mateix espai
Anàlisi de les activitats des d'una òptica de gènere	Comerços
	Activitats intel·lectuals i artístiques
	Futbol
	Baló presoner, Pot-Pot, 1x2
	Bàsquet
	Joc simbòlic
	Simulació de videojocs
	Jocs amb la sorra
	Jocs amb el cèrcol i corda
Agrupacions generades	Agrupacions de l'alumnat més menut
	Agrupacions de l'alumnat més major
Relacions de poder en funció de gènere	Masculinitats i feminitats
	Poders i conflictes

Tot i que la codificació forma part del propi procés d'interpretació de les dades (Coffey i Atkinson, 2005), tal i com recomanen aquestos autors el procés d'anàlisi va culminar amb la identificació dels temes més recurrents, significatius per a nosaltres i relacionats amb la literatura científica seleccionada.

Criteris de credibilitat

La investigació qualitativa ha desenvolupat els seus propis criteris de credibilitat, també anomenats de validesa. Així, les investigacions de caire etnogràfic basen la seua consistència metodològica en diversos pilars:

— Una presència prolongada al context d'estudi (Fetterman, 1998). Tot i que aquí la dimensió varia en funció del tipus d'etnografia, sembla haver-hi un consens en exigir certa duració en la convivència mútua. En el nostre cas, com hem apuntat, la primera investigadora va conviure 60 hores amb els i les nenes al pati de l'escola.

— Triangulació: aquest procés pot afectar a les fonts de dades, a les tècniques de recollida de les mateixes o als espais i persones involucrades (Álvarez, 2011). En el nostre cas, la triangulació ha vingut donada, en primer lloc, per la multiplicitat de dades recollides, com ara les observacions, les converses informals i la derivada de la recerca bibliogràfica desenvolupada. En segon lloc, s'ha interpel·lat nombrosos alumnes en diferents espais i moments.

— El caire versemblant del relat. Normalment, qui certifica que algun estudi és rigorós i, per tant, científic, n'és la pròpia comunitat científica, a través dels mecanismes establerts a tal fi. Així, qui ha de certificar que un relat sobre el pati escolar és versemblant, ha de ser la pròpia comunitat educativa. En el nostre cas, vàrem demanar a 4 mestres que llegiren el text per tal que indicaren si això passava als patis de les escoles. En tots els casos, la resposta va ésser positiva als nostres interessos, tot i que varen fer algunes matisacions envers el registre usat en el llenguatge de l'alumnat.

Un dia al pati d'una escola

Júlia i les seues amigues

He de reconèixer que l'esbarjo és el moment que més m'agrada. Acostume a passejar-me pel pati observant tot allò que passa, parlant i jugant amb els xiquets i les xiquetes. Entendre-les, entendre'ls. Es tracta del seu moment, on l'alumnat gaudeix de major llibertat, i deu ser per això que quasi sempre es respira un ambient d'alegria.

M'agradaria jugar i conèixer a totes les xiquetes i xiquets de l'escola, crec que totes elles amaguen particularitats molt interessants que ens ajuden a aprendre i a créixer. Podria parlar de moltes persones i anècdotes diverses però hi ha una que m'ha marcat especialment, i aquesta és Júlia, una xiqueta de 1er d'Educació Primària. Em passe moltes estones xarrant i jugant amb ella i les seues amigues, les escolte i intente entendre les seues maneres de viure i sobreviure al pati.

> Hola, sóc Júlia, tinc 6 anys, just enguany he passat a l'escola dels grans. M'agrada estar a Primària perquè ara ja som majors, podem jugar a més coses. A més, el pati de Primària és molt més gran, tan gran que el primer dia que vam arribar no sabíem on anar; després, a poc a poc, vam anar adaptant-nos i buscant un espai per jugar on estiguérem còmodes.
>
> Al pati jugue amb les meues amigues de classe, ens ho passem d'allò més bé, sobretot ens agrada jugar amb el cèrcol. El fem rodar pel nostre cos intentant que no caiga, però hi ha un xicotet problema, i és que en tota l'escola sols hi ha 3 cèrcols i per això és complicat aconseguir-ne un. Nosaltres acostumem a compartir-lo, tot i que podem ser unes 8 xiquetes esperant a utilitzar-lo. Fem cua assegudes a les escaletes de darrere, cadascuna té dos torns, quan se'ns cau dues vegades li donem el cèrcol a la següent. La veritat és que és un poc avorrit estar esperant tanta estona.

He de dir que aquest grup de xiquetes em fascinen, sobretot per la seua enorme paciència, ja que poden estar 15 minuts esperant el seu torn i després gaudir del cèrcol tan sols uns segons. Ara bé, la quantitat de trucs que tenen per aconseguir-lo són sorprenents.

> Avui per dinar hi havia sopa, el meu plat preferit, però he decidit no menjar-me-la. Ja feia uns dies que pensava la millor manera per eixir prompte del menjador i així ser la primera en agafar el material, i avui ho he fet. He ficat ulls, celles i boca caigudes, mans a la panxa i amb un fil de veu apagada li he dit a la monitora:
>
> -No em trobe massa bé, puc passar al següent plat Carme?
>
> Ella tocant-me el cap carinyosament em diu:
>
> -Menja el que pugues perla, si et trobes pitjor avisa'm, d'acord?
>
> Llavors assentisc amb el cap, torne la mirada al plat, gire la safata i comence amb el peix. Una satisfacció es mou per dins meu, tot ha funcionat rodat, he estat la primera a eixir. No obstant això, mentre còrrec efusivament cap a la capsa del material, un sentiment de ràbia em colpeja: la capsa es troba buida. Gire la mirada cap al porxo i allí es troben els dos cèrcols en mans de dues alumnes de sisé. Açò és injust! Pilotes hi ha moltíssimes i cèrcols... cèrcols sols en tenim tres que els hem de compartir amb tota l'escola.

Sincerament, no sé què contestar-li. Mai ho havia pensat, mai havia pensat com d'injust era la quantitat de cada material i la seua distribució entre l'alumnat. Quan em trobava encara processant el que m'havia dit, just abans d'obrir la boca per iniciar conversació sobre aquest problema em diu *Tant de bo a l'escola tinguérem 100 cèrcols! Totes podríem jugar!* Seguidament comença a córrer, deixant-me amb la paraula a la boca, i instintivament es dirigeix cap a l'espai on millor es troba: la zona de darrere, en concret a les escaletes del cantó dret. S'asseu amb les cames doblegades entre els braços, amb uns lleus tremolors de fred i mira tot el que ocorre al seu voltant. Potser està pensant que a aquesta zona fa molt de fred i hauria d'anar a algun lloc on faça més sol, però ella sola… li faria vergonya i no se sentiria segura. Prefereix quedar-se allí. Potser no se n'adona però a la part de davant del pati és on més sol fa, és un espai molt gran i és just la zona que ella i les seues amigues menys trepitgen. Aquesta zona tan atractiva per a jugar és el lloc on es troben els camps esportius, uns camps que ocupen bona part del pati. M'atreviria a dir que és un lloc poc ocupat per les xiques de l'escola.

Mentre mire a Júlia pense en el pati i com aquest perpetua les injustícies. Em decidisc a pegar una volta per tot l'espai i observe que en general les xiques ocupen espais perifèrics i més menuts i els xics, per contra, ocupen espais més amplis i centrals, podria dir que ells ocupen els millors llocs. Però, per què passa açò? Potser perquè els camps esportius els han col·locat a la millor zona i els han dotat de bons recursos, però també potser és per la manera en què ens han educat als xiquets i a les xiquetes, d'una forma diferenciada. Clar, si als xiquets els regalem una pilota s'acostumaran a menejar-se àmpliament per l'espai, i a les xiquetes si els regalem una nina es quedaran assegudes en un espai reduït. Aquest fet, i moltes altres situacions en què reproduïm els estereotips de gènere, ajuden a què es donen relacions de poder en l'ocupació espacial.

Després de reflexionar una estona torne al raconet de les escales de darrere on es troba encara Júlia, em decidisc a parlar amb ella, però en eixe mateix instant arriba Maria i la resta d'amigues de classe, amb una corda entre les mans. Se li dibuixa un somriure en veure-les, s'alça de cop i corre cap a elles. Al cap d'una estona m'explica:

> Quina sort! Maria, ha aconseguit una corda. Hem anat a la part de davant i ens hem ficat a saltar. Mentre Maria estava botant li ha colpejat una pilota, s'ha ensopegat i ha caigut a terra, per sort no s'ha fet mal. Cap de nosaltres hem dit res i hem continuat saltant a la corda. Però, poc després una altra pilota ha volat al nostre espai, aquesta vegada la pilota ha vingut seguida per Albert, un xic de 6é molt gran i fort, que s'ha xocat contra mi i he caigut a terra. Clar, m'he ficat a plorar molt, perquè m'he fet mal al canell però sobretot perquè estava espantada, tenia por.
>
> En veure'm plorant, s'ha apropat la meua germana major, Aina, m'ha abraçat i m'ha preguntat si estava bé. La veritat és que la seua abraçada m'ha fet sentir molt millor. Aina és de 6é de Primària, és molt bona jugant al futbol. De fet, ella volia jugar a algun equip, li ho va demanar al pare però ell no va voler, deia que era un esport de xics, que ella hauria de fer dansa o voleibol, justament els esports que ella més odia.
>
> Després d'aquesta conversa amb el pare, quan estàvem les dues assoles, Aina em va dir que volia ser un xic, jo no entenia per què volia ser-ho. Ella em va explicar que era millor ser un xic perquè així podria vestir amb xandall, jugar a futbol i fer totes les coses que fan ells. Però, per què ha de ser un xic per fer eixes coses? No pot fer-ho sent una xica?

El futbol

Just avui Aina no està massa de bon humor, com ja està sent habitual, ha discutit amb els seus companys. Les discussions sempre giren entorn d'Albert, o com Aina l'anomena: 'el líder'. Tothom el segueix, el que ell diu 'va a missa', i és que el motiu principal per tal que siga tan volgut és que ell és el millor jugant a futbol.

Aina em busca i em demana que els ajude a resoldre un conflicte. Llavors m'explica: «Les faltes que li fan a Albert sempre 'les piten', però les que ens fa ell a la resta mai! Estic farta, sols passa això perquè és Albert, als altres no se'ns ho permet». Quan pregunte a la resta si és cert, alguns assenteixen discretament, altres giren el cap com si amb ells no anara la cosa. Pareix que els fa por… els fa por ficar-se en contra d'Albert. Els pregunte per què no deixen de donar-li eixos privilegis, per què no intenten tractar-lo com a un més, en definitiva: que es tracten a tots per igual. Em miren i em diuen: «això és impossible!» La veritat és que aquesta és una qüestió complicada, que ha de treballar-se d'una manera prolongada per tal d'anar canviant conductes. Però m'alegra que hagen sigut capaços i capaces de detectar el problema. Ja tenim un primer pas fet!

Malgrat això, Aina no es queda satisfeta i decideix deixar de jugar amb els xics, tot i que a ella li agrada molt jugar a futbol. Envaïda per la ràbia, em demana que els trega la pilota i els deixe sense futbol, així no hi haurà problemes, diu. M'explica que prefereix que els ho prohibim, em conta que una vegada la seua tutora els va deixar una setmana sense pilota i llavors es van acabar els conflictes. Em quede dubtant i li dic que ja en parlarem d'això l'endemà. Accepta i a continuació es dirigeix enfadada cap al porxo, on es troben les companyes de classe assegudes a terra parlant.

El partit de futbol, mentrestant, continua com si res. Sobtada em quede mirant com juguen i ho fan com si aquest partit fóra el més important del món. Si cal fan trampes per a eixir-se'n amb la seua, es deixen caure quan els furten la pilota, s'agafen el peu i criden simulant haver-se fet mal, es veuen plors, insults i, fins i tot, baralles. Veig, en les seues cares roges i suades, els ulls plens de ràbia. Gaudeixen així?, em pregunte a mi mateixa.

Entre tot el rebombori de xicalla corrent pel camp i pilotes per totes bandes, veig a Xavi, company d'Aina i d'Albert, que es troba amb la pilota entre els peus, sol contra el porter. Nerviós, s'apropa a la porteria i xuta amb totes les seues forces. Desitja immensament marcar el seu primer gol, però no és així, la pilota se n'ix fora a uns metres de la porteria. Aleshores Albert, en veu baixa els diu als companys: «No li passeu la pilota a Xavi, sempre la perd, juga com un marica».

Xavi ho sent, es queda glaçat, abaixa el cap i continua jugant. Tot i no ser massa hàbil amb la pilota, ho intenta, ho intenta perquè vol ser com la resta, vol ser acceptat al grup. Li agradaria que quan formen els equips fos escollit dels primers en lloc de ser l'últim, també li agradaria que li passaren la pilota, senzillament li agradaria que li agradara el futbol. Totes les nits tanca els ulls i s'imagina que marca el gol de la victòria en un partit força renyit, desitja sentir com els seus companys corren darrere seu per abraçar-lo, com s'amunteguen damunt seu i li toquen els cabells felicitant-lo. Però certament, no és un d'ells, no encaixa en l'estereotip de masculinitat, què és el que valora el grup, i açò el turmenta. Si no ets bon jugador, decidit i confiat difícilment seràs acceptat. I possiblement els companys et llançaran insults homòfobs per tal de consolidar la seua masculinitat.

Altres activitats i conflictes

Se m'ha ocorregut observar quins jocs du a terme l'alumnat al pati, és així que m'he adonat de les diferències entre els jocs de xics i xiques. Per una banda, i referent a les característiques de les activitats, observe que els xics duen a terme jocs amb intensitat

física alta, on predominen habilitats motrius i on l'agressivitat, la valentia i la força són protagonistes. Per contra, les activitats de les xiques solen tindre una activitat física baixa, amb predomini d'habilitats intel·lectuals i comunicatives i on l'estereotip de feminitat és sempre present (temàtica de bellesa, cures, comerços, etc.). D'altra banda, veig que els jocs dels xics tenen poca varietat, la seua estona al pati té com a principal protagonista al futbol. En canvi, en les xiques observe una gran diversitat en els seus jocs.

Endinsada en aquests pensaments m'aprope a la sorra i em passege per tots els grupets que hi ha allí jugant. Es troben Júlia i les amigues, amagant unes boles de fang entre els arbres. Els pregunte què estan fent i una d'elles m'explica:

> Estàvem jugant a fer boles amb la sorra, quan ja en teníem 6 fetes les hem deixat assecar-se al sol perquè després les anàvem a pintar. Llavors han vingut els xics de classe corrent i entre rialles ens han furtat les boles i les han trencat contra la paret. Com que no volem que ens les tornen a trencar hem decidit amagar-les.

Les mire i les veig tristes i enrabiades, de qui no sap què fer; impotència. En aquest sentit pareix que no poden gaudir d'una tranquil·litat en el joc. Llavors què poden fer? Solament cercar estratègies per a evitar-ho?

Però els conflictes no acaben ací. Amb cert malestar continue el meu passeig pel pati quan veig entrar als lavabos a tres xiquetes de 5é corrent i agafades de la mà. L'escena em crida l'atenció, per si he d'actuar, quan, de sobte, apareixen quatre xics de la mateixa classe que es queden fora, esperant-les. Mentrestant, riuen de forma còmplice i encerte a sentir alguns *piropos*, els quals s'accentuen quan elles, temeroses, surten del seu amagatall. L'escena em posa els pèls de punta en veure la seguretat i confinança dels xics, els quals són conscients del seu poder, i la incomoditat de les alumnes, les quals desitjarien desaparèixer com més lluny millor. El que observe em fa reviure situacions semblants que he viscut personalment, que hem viscut totes les dones pel fet de ser-ho. M'esgarrifa pensar com en aquestes edats ja es normalitzen actituds tan masclistes, i com les xiquetes somriuen falsament com agraint les paraules dels seus companys: clar, 'és bonic que et diguen que estàs molt guapa', pense per a mi. Com més ho pense, més ràbia i impotència senc, sobretot perquè no sé com actuar, de fet, no ho faig.

Em mire el rellotge, ja és l'hora, comence a cridar per anar a fer files. En aquest mateix instant, Júlia observa un cèrcol, tanca els punys i els diu a les companyes: «Mireu! Just ara hi ha un cèrcol lliure, en el moment de fer files… Tard! Però demà l'aconseguim segur! Tinc un pla infal·lible».

Paraules finals

Ja està, ha passat un dia més, un dia més que em quede amb un regust agredolç per tot el que he vist i viscut al pati. M'assec de cara a l'ordinador, reflexione i escric sobre tot allò que he observat al moment de l'esbarjo amb l'objectiu d'entendre què és el que està passant, quina és l'arrel del problema. I és així com m'adone que aquella llibertat de la qual parlava al principi no ho és tant, aquesta llibertat ve condicionada per molts agents: per l'escola, en primer lloc, amb les normes internes explícites i implícites, amb la distribució dels espais, amb els recursos materials, etc. Però també per totes aquelles conductes que han interioritzat en el seu procés d'aprenentatge, on els estereotips de gènere tenen un pes molt important. Així doncs, les relacions personals, els jocs, els materials i els espais són aspectes que articulen la vida al pati escolar. Una vida al pati

travessada per les injustícies, una vida travessada pel poder, una vida travessada pel gènere, una vida al pati que hem de canviar.

Com a conclusió

El relat que aquí es presenta suposa un esforç per integrar la polifonia que tot context social conté. Així, per una banda, n'és el fruit del treball de camp de les persones que signen el mateix, en un intent per mostrar dades rigoroses. No hem d'oblidar que la narració d'històries a textos científics és una tasca a contracorrent que necessita mostrar contundentment la seua versemblança i validesa per tal de fer-se un lloc al si de l'acadèmia. Malgrat aquest esforç, hem de parar atenció als criteris propis que s'usen en aquesta activitat doncs, donades les característiques a tocar de la literatura, l'evocació emocional, l'empatia o una lectura agradable semblen cobrar cert protagonisme. Altrament, aplicar a aquestes propostes els criteris d'altres paradigmes pot ésser considerat una espècie d'imperialisme intel·lectual (Sparkes, 2000).

És pertinent que el lector o lectora, davant d'aquests textos, es pregunte si el relat li ha agradat, si ha viscut experiències semblants i, en cas contrari, perquè no, si és possible que al seu centre es donen situacions pròximes i, en última instància, què podria fer per a canviar-ho. Aquesta última possibilitat acompliria les expectatives dels textos crítics que hem anomenat adés, seguint a Denzin (1994).

En aquest sentit, i d'acord amb una perspectiva de gènere, l'esforç d'usar textos evocatius paga la pena donat que, com assenyala Rich (2004), les narratives esdevenen una eina de transformació social per assolir la igualtat entre gèneres. No solament el seu poder radica en l'evocació que provoquen sinó que, de forma complementària, permeten servir d'altaveu de l'alumnat, rescatar les seues veus i queixes, atendre les seues demandes i fer-ho en primera persona. Les noies que protagonitzen el relat han vist contemplades les seues reivindicacions, el seu disgust amb el futbol i altres pràctiques dominants, la seua forma d'organitzar el temps d'esbarjo, les emocions que les acompanyen durant aquest temps. Atendre les veus dels nois i noies que protagonitzen les nostres investigacions proporciona solidesa i és un pas fonamental abans de dissenyar actuacions adients (Griffin, 1985; Pawlowski, Schipperijn, Tjørnhøj-Thomsen i Troelsen, 2016). En un altre text, nosaltres mateixa s'hem fet ressò de la necessitat d'engegar processos participatius a l'hora de transformar allò que ocorre als patis escolars (Gil-Mascarell i Martos-Garcia, 2018).

En certa manera, aquesta premissa acosta la teoria a la pràctica i redueix l'espai entre qui investiga i a qui s'investiga. Això permet que les investigacions no esdevinguen paper mullat i, per contra, donen resposta als problemes generats als contextos que s'estudien; en aquest cas, fer aflorar les dinàmiques de reproducció dels estereotips de gènere exigeix articular mesures que facen del pati un espai de transformació, no de reproducció. En els darrers anys han sorgit diverses investigacions amb aquesta intenció ubicades al context del pati escolar. És just que, abans d'encetar un procés de canvi al nostre centre, fem una ullada a aquests estudis, ja que ofereixen directius que ens poden ser de gran utilitat. Aquest article n'és, humilment, una aportació més.

Agraïments

Agraïm molt sincerament la col·laboració de Rodrigo Atienza, Fàtima Serra, Bernardo Espí i Dorin Casanova Vallés, mestres de professió, a l'hora de llegir detingudament el relat i donar-nos la seua opinió sobre la versemblança del mateix.

Referències

Álvarez, C. (2011) «El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa». *Estudios Pedagógicos,* 37 (2), p. 267-279.

Amorós, C. (1994) «Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino'» a Amorós, C. [Ed.] *Feminismo, igualdad y diferencia.* Mèxic, UNAM, PUEG, p. 23-52.

Blatchford, P.; Baines, E. i Pellegrini, A. (2003) «The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school». *British Journal of Developmental Psychology,* 21(4), p. 481-505.

Bonal, X. (1998) *Cambiar la escuela: La coeducación en el patio de juegos*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Castellví, A. G.; Ruiz, V. G. i Carrera, A. (2016) «La transformació dels patis escolars: una proposta des de la coeducació». *Guix: Elements d'acció educativa*, 428, p. 71-76.

Ciocoletto, A. i Gutiérrez Valdivia, B. A. (2013) «¿Cómo convivimos en los patios escolares?». *Márgenes de arquitectura social,* 8, p. 20-21.

Coffey, A. i Atkinson, P. (2005) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante.

Corbyn, S. i Buckle, J.L. (2009) «The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research». *International Journal of Qualitative Methods,* 8(1), p. 54-63.

Cortés, B. i Marí, R. (2013) «(Re)Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología». *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 3 (1), p. 69-87.

Denzin, N. (1994) «The art and Politics of Interpretation». A Lincoln, I; Denzin, N. [Eds.] *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage publications.

Denzin, N. (2003) «Foreword: narrative's momento» a Andrews, M.; Sclater, S.; Squire, C. i Treacher, A. [Eds.] *Lines of narrative.* London, Routledge, p. xi-xiii.

Fetterman, D. (1998) *Ethnography. Step by step*. Londres, Sage Publications.

Freire, P. (2004) *Pedagogia de l'esperança*. Paiporta, Denes Editorial.

Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid, Morata.

Gil-Mascarell, A. i Martos-Garcia, D. (2018) «El pati com a espai de reproducció de relacions de poder en funció del gènere» a Muñoz, A. [Coord.] (*In)visibles, les nostres anàlisis pedagògiques.* València, Caliu, p. 71-90.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós.

Griffin, P. (1985) «Teachers' Perceptions of and Responses to Sex Equity Problems in a Middle School Physical Education Program». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(2), p. 103-110.

Hammersley, M. (2006) «Ethnography: problems and prospects». *Ethnography and Education,* 1(1), p. 3-14.

López, A. (2014) «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación,* 363, p. 282-308.

Martínez Bonafé, J. (2013) «Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(2), p. 23-34.

Martínez, J.; Aznar, S. i Contreras, O. (2015) «El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,* 15 (59), p. 419-432.

Molines, S. (2015) *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. València, Universitat de València. Departament de Psicologia Bàsica (tesi doctoral; directora: Ester Barberà Heredia)

Molines, S. (2016) *Investigació-acció educativa amb perspectiva de gènere*. Recuperat de [Consulta: 23-03-18]: http://www.castello.es/archivos/77/Patis_Coeducatius.pdf

Muxí, Z.; Casanovas, R.; Ciocoletto, A.; Fonseca, M. i Gutiérrez, B. (2011) «¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo?» *Feminismo/s*, 17, p. 105-129.

Pallasá, M. i Méndez-Giménez, A. (2016) «Cómo incentivar la actividad física en los recreos. Una experiencia con material autoconstruido». *Tàndem*, 52, p. 34-39.

Pawlowski, C.; Schipperijn, J.; Tjørnhøj-Thomsen, T. i Troelsen, J. (2016) «Giving children a voice: Exploring qualitative perspectives on factors influencing recess physical activity». *European Physical Education Review*.

Pérez-Samaniego, V.; Fuentes, J. i Devís, J. (2011) «El análisis narrativo en la educación física y el deporte». *Movimento*, 17(4), p. 11-42.

Rich, E. (2004) «Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education». *European Physical Education Review*, 10(2), p. 215-240.

Richardson, L. (2000) «Writing: a method of inquiry». A Denzin, N.; Lincoln, Y. [Eds.]. *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage, 2, p. 923-948.

Rodríguez, H. i García, A. (2009) «Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 64, p. 59-72.

Rönnlund, M. (2015) «Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place'». *Childhood*, 22(1), p. 85-100.

Ros, G. i Caparrós, J. (2016) «El recreo escolar como recurso educativo vinculado al currículo de educación física». *Tàndem*, 52, p. 20-26.

Saldaña, D.; Goula, J.; Cardona, H. i Amat, C. (2017) *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Recuperat de [Consulta: 23-03-18]: https://ia600607.us.archive.org/25/items/ElPatiDeLescolaEnIgualtatEqualSaree/Guia_formatDigital.pdf

Sparkes, A.C. (1997) «Ethnographic Fiction and representing the absent other». *Sport, Education and Society*, 2(1), p. 25-40.

Sparkes, A.C. (2000) «Autoethnography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action». Sociology of *Sport Journal*, 12, p. 21-43.

Sparkes, A.C. (2002) *Telling Tales in Sport and Physical Activity. A qualitative journey*. Champaign, Human Kinetics.

Sparkes, A.C.; Smith, B. (2014) *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product.* Oxon, Routledge.

Subirats, M. (2012) «L'èxit educatiu de les dones: s'ha acabat la discriminació?». *Temps d'Educació*, 43, p. 73-84.

Subirats, M. (2017) *Coeducació, aposta per la llibertat*. Barcelona, Octaedro Editorial.

Subirats, M.; Brullet, C. (2006) «Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta». A Ana González i Carlos Lomas [Eds.] *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia.* Barcelona, Graó, p. 133-168.

Subirats, M.; Tomé, A. (2010) *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona,* Octaedro Ediciones.

Swain, J. (2000) «'The money's good, the fame's good, the girls are good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school». *British Journal of Sociology of Education,* 21(1), p. 95-109.

Van Maanen, J. (1988) *Tales of the Field. On Writing Ethnography.* Chicago and London, University of Chicago Press.

Woods, P. (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Madrid, Paidós/MEC.

Wright, J. (1997) «The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons». *Sport, education and society*, 2(1), p. 55-72.

Un día en el patio de una escuela: una historia de poder y de estereotipos de género

Resumen: El patio de las escuelas es un espacio repleto de fenómenos que, entre otras cosas, nos proporcionan una idea sobre cómo funcionan el poder, los estereotipos y las discriminaciones en el seno de la educación. Nuestro objetivo pasa por presentar algunos datos al respecto, relativos a un contexto concreto de primaria. La estrategia narrativa usada otorga voz a los y las protagonistas mediante el uso de textos etnográficos evocadores. El trabajo de campo se desarrolla en el patio de una escuela pública de la ciudad de València, donde la investigadora desarrolló la observación participante durante 60 horas, lo que fue completado con conversaciones informales con el alumnado. Mediante una práctica analítica creativa, se presenta un relato en forma de diálogo entre la investigadora y niñas de la escuela, recreadas por nosotros. Con todo, se muestran diversas formas de poder que conforman la actividad en el patio, y que afectan sobre todo a las niñas más pequeñas, las cuales desarrollan estrategias de resistencia hacia este tipo de discriminaciones.

Palabras clave: Patio escolar, estereotipos, poder, educación, género.

Une journée dans la cour d'une école : une histoire de pouvoir et de stéréotypes de genre

Résumé : La cour des écoles est un espace regorgeant de phénomènes qui, entre autres, nous donnent une idée du mode de fonctionnement du pouvoir, ainsi que des stéréotypes et des discriminations dans le milieu éducatif. Notre objectif est de présenter quelques données sur la question, relatives à un contexte concret de primaire. La stratégie narrative utilisée donne la parole aux protagonistes à travers l'utilisation de textes ethnographiques évocateurs. Le travail de champ s'est développé dans la cour d'une école publique de la ville de Valencia, où la chercheuse a participé en tant qu'observatrice pendant 60 heures, en complétant cette tâche par des conversations informelles avec les élèves. À travers une pratique analytique créative, un récit est présenté sous forme de dialogue entre la chercheuse et des filles de l'école, que nous avons recréées. Nous montrons ainsi les diverses formes de pouvoir articulées autour de l'activité dans la cour et affectant surtout les plus petites filles, qui développent des stratégies de résistance face à ces discriminations.

Mots clés : Cour de l'école, stéréotypes, pouvoir, éducation, genre.

A day on a school playground: a story of power and gender stereotypes

Abstract: The school playground abounds with examples of how power, stereotypes and discrimination work at school. This paper presents data on these issues in a specific primary-school context. The narrative strategy makes use of evocative ethnographic texts to give voice to the children featured in the story. The fieldwork was carried out on the playground of a public school in the city of Valencia, where the researcher conducted 60 hours of participant observation supplemented by informal conversations with the children. By using a creative analytical practice, the paper presents a story in the form of a dialogue between the researcher and schoolgirls, who have been recreated for the reader. In this way, the paper reveals a variety of forms of power that shape playground activity and affect above all the youngest girls, who learn strategies of resistance to cope with discrimination.

Keywords: School playground, stereotypes, power, education, gender.