



Miscel·lània

GEDE (Grup d'Estudi Dona i Esport)

Paraules clau

gènere, educació física, pràctica escolar

Reflexionar sobre el gènere des d'escenes de pràctica escolar

▪ LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ

▪ ALFONSO GARCÍA MONGE

EU d'Educació de Palència

Abstract

This article shows some daily school scenes. Most of them are based on games as they are a normal content in P.E. classes and a habitual activity in school playgrounds, especially in Junior School. We adults have formed an image of this which is very kind-hearted and we find it hard to see the conflicts and instabilities that are covered up by the movements and general enthusiasm, but it is necessary to discover them. In this article we have placed more emphasis in detecting the problems than in ways to transform them. The sessions from which we have taken the scenes did not have as a primary objective the reduction of stereotypes, although, amongst the problems, we did have the creation of learning atmospheres that were more co-educative. In any case, they don't pretend to be modelic and their value is to help us to make visible some of the multiple concretions in which gender hides and changes, presenting itself before our eyes without being, in many cases, identified as such.

Key words

gender, physical education, school games

Resum

Aquest article mostra algunes escenes escolars quotidianes. La major part es troben centrades en jocs, perquè aquest és un contingut habitual a les classes d'Educació Física i una activitat present als patis escolars, sobretot a Primària. Els adults n'hem configurat una imatge molt bondadosa i ens costa de veure els conflictes i desequilibris que queden emmascarats pel moviment i l'entusiasme general, però cal descobrir-los.

En aquest article hem posat més èmfasi a detectar els problemes que en les vies per a la seva transformació. Les sessions de les quals hem pres les escenes no tenien com a objectiu prioritari la reducció d'estereotips, encara que sí que tenien, entre les seves preocupacions, la creació d'ambients d'aprenentatge més coeducatius. En qualsevol cas, no pretenen de ser modèliques i el seu valor és el d'ajudar-nos a fer visible alguna de les múltiples concrecions en la qual el gènere s'agotzona i transmuta, tot presentant-se davant els nostres ulls sense ser, en molts casos, identificat com a tal.

Introducció

Encara que l'Educació Física va ser una de les últimes àrees escolars a prendre consciència de les diferències de gènere esbiaixades que reproduïa i potenciava, cada vegada són més els estudis centrats en la identificació i denúncia dels dispositius recreadors de la discriminació que, amb caràcter general, pateixen les nenes a les classes de l'assignatura. Junt a l'activitat investigadora, hi ha una prometedora preocupació mostrada per docents de Primària i Secundària sobre les condicions i efectes de les sessions. Aquesta presa de consciència acostuma a anar acompanyada per una frustrant sensació que la seva acció individual és poc efectiva davant d'una tendència sexista profundament arrelada (fins i tot en els docents i investigadors que volen eradicar-la!).

També per a nosaltres, tractar de conèixer, i en la mesura que sigui possible reduir, les discriminacions i la ratificació d'estereotips de gènere que es produeixen en Educació Física és objecte d'interès que s'ha plasmat en diverses publicacions (Martínez Álvarez, 1993; Martínez Álvarez i García Monge, 1997; Alario et al.,



1999; García Monge i Martínez Álvarez, en impremta). Pensem que incloure la perspectiva de gènere en Educació Física no ve només exigit perquè forma part d'un projecte més ampli, on la justícia i la millora social han de tenir una consideració prioritària, sinó perquè els mateixos continguts de l'àrea estan radicalment influïts per les imatges de gènere que han dominat en les diferents èpoques històriques.

En efecte, una de les raons, manifestes o latents, per la qual es justificava l'Educació Física al currículum escolar era pel seu reforç de les identitats sexuals, d'allò que se suposava que havia de ser un home o una dona. Actualment, poques persones creuen, i moltes menys ho defensen en públic, que les classes d'Educació Física han de fomentar en els nois la força, el coratge o l'agressivitat i en les noies l'estètica, la flexibilitat o el ritme. Tanmateix, el sexisme no desapareix simplement perquè els docents ho vulguem o perquè en neguem la presència. Encara que és cert que els episodis més avergonyidors ja són difícils de veure a les aules, l'androcentrisme es troba tan enganxat a nosaltres que ens costa d'adonar-nos que encara continua present en l'estructura, en les actituds, en els gests, en les abències.

Escena primera: Les relacions i contactes en el joc

Comencem en dues aules de 4t de Primària de dos col·legis propers. Es proposa a l'alumnat el joc de la "cadeneta", amb la variant que els atrapats es van agrupant de dos en dos per perseguir la resta formada per cadenes de parelles.

Col·legi A. Para el Pere, que ràpidament captura el Cèsar. Parlen entre ells i es posen a atrapar en Joan. Al poc temps, també agafen la Pilar. Ara en Joan haurà d'ajuntar-se amb ella i els quatre perseguiran dues parelles. El joc continua fins que són atrapats tots.

Reunits per la mestra en un rotlle, van dient les estratègies i formes d'organització que han utilitzat per

capturar. Pere respon que en Cèsar i ell han decidit d'agafar primer el Joan i després la Pilar, perquè els toqués de parella. En Joan i la Pilar intenten d'aparentar davant dels altres que no s'avenen, però després sempre estan junts en els esbarjos i a classe treballen molt bé en parella.

Col·legi B: Comença a perseguir en Tomàs i, després d'una estona de seguir uns quants nois dels que corren més, aconsegueix de capturar en Lluís. Entre tots dos toquen en Josep. No s'organitzen gaire bé tots tres; diverses vegades es trenca la "cadena" perquè els extrems estiren cadascú cap a un costat. Finalment, Lluís estira el braç i toca la Marta. Aquesta es nega a formar parella amb en Josep i, després de protestar al mestre, s'asseu en un costat de la sala.

El joc continua i podem veure que alguns nens i nenes s'allarguen les mànigues del xandall, improvisant un guant i així eviten el contacte directe de la pell de la mà de la parella.

Encara que la separació entre sexes sembla ser un comportament prou universalitzat (Neto *et al.*, 1999) que sorgeix com a estratègia per consolidar la identitat sexual (Badinter, 1993; Jackson i Warin, 2000), les manifestacions concretes d'aquesta tendència són ben diferents en els casos mostrats, tot i pertànyer a un mateix context sociocultural i a un mateix curs. Mentre que al primer col·legi la problemàtica de gènere s'assumeix i s'incorpora com un al·licient dintre del mateix joc per fer-hi broma, al segon arriba a paralitzar l'acció i és motiu de problemes continus.

Les dinàmiques dels grups provenen de molts factors, però sens dubte hi ha una incidència notable de la importància que cada un d'aquests docents dóna al tema de les relacions. La mestra del col·legi A ho té com a prioritari i fonament per al desenvolupament de qualsevol altre contingut. Sap que no serveix de res que el

seu alumnat corri, salti o llanci més i millor si no aconsegueix que tinguin unes actituds de respecte, de treball en comú i de participació amb qualsevol que sigui la persona que li toqui. Com comenta Marcelino Vaca (1996), si l'estructura de les relacions socials no es troba ben assentada és molt difícil d'aconseguir un desenvolupament ple de l'estructura de la matèria.

Hi ha d'altres estudis que ens mostren que els valors predominants de la institució influeixen en la identitat personal i en les relacions amb les parelles de semblants (Parker, 1996). Encara que treballar aquest aspecte no assegura uns resultats, especialment a curt termini i si es fa en solitari, no treballar-los és deixar en mans de l'atzar un aspecte bàsic de l'educació. Fins i tot amb una visió miop concentrada en "el desenvolupament del programa", la influència de l'estructura de les relacions socials és més que evident. Les accions motrius es troben emmarcades en un escenari relacional i afectiu que n'altera tant el significat com l'execució. En paraules d'Antoni Costos (1998, p. 620): "El sistema de relacions de grup és bàsic perquè es produeixi aprenentatge en la sessió. Cal tractar abans la tolerància que no pas la transmissió de la pilota".

En Educació Física hi ha contínues situacions de contacte personal i això, que és un potencial que no es repeteix en cap més assignatura, esdevé un fre important quan no és assumit com una dimensió més de la classe. No és només que el contingut d'Educació Física requereixi de contacte i de relacions, és que són un contingut de l'àrea. I com passa amb la major part dels aprenentatges que pretén l'escola, els nens i nenes no el posseeixen de forma espontània, per la qual cosa no se'ls pot exigir que manifestin aquestes capacitats, sinó que la seva consecució ha de ser objecte de l'atenció i l'esforç del docent. És més, molts dels coneixements i experiències extraescolars, i fins i tot escolars, en els quals l'alumnat ha estat socialitzat, s'oposen frontalment a l'establiment de relacions fluides i lliures d'estereotips amb els seus companys i companyes.

Segona escena:**Tots gaudeixen?****Mirant els marges del joc**

Tercer de primària. En sessions anteriors havien treballat habilitats amb pilotes i jocs inventats per ells on incloïen algunes de les possibilitats que havien trobat amb aquest material. Reunits en rotlle, l'Albert va proposar als altres el seu joc, una mena de "caçadors i conills": cinc jugadors amb pilota perseguien la resta; els tocats quedaven immobilitzats amb les cames obertes fins que un altre perseguit recuperés una pilota i la hi llancés entre les cames.

Després d'alguns aclariments, van començar a jugar. Les tres primeres vegades el joc va durar poc. Cap perseguit s'atrevia a aturar-se a agafar pilotes per rescatar els altres. La quarta i la cinquena vegada va durar una mica més. En Dídac, primer, i l'Albert i en Jordi, després, es van posar com un repte salvar els altres. Bé, realment, els seus amics.

Un cop tornats al rotlle, se'ls va preguntar per què creien que el joc havia durat més l'última vegada. Entre d'altres coses, van apuntar que hi havia més gent que es dedicava a salvar. Van preguntar qui s'havia atrevit a fer-ho i qui no i es va acceptar com un repte intentar de salvar al màxim nombre de persones. Van acordar que qui portés la pilota no podia ser tocat. La nova norma va ser anotada a la pissarra i va continuar el joc.

D'entre totes les coses que van passar, ressaltarem alguns detalls:

■ *La Susanna, una nena tímida que passa inadvertida, podia estar tot un joc immobilitzada sense que ningú dels que passava pel seu costat la salvés. Una cosa semblant li passava al Dani, un nen una mica rebutjat perquè era més gras que els altres.*

■ *La Sara, fent de persecutora, quan perdia la pilota anava darrera del qui l'havia agafat per salvar els altres, sense aconseguir de recuperar-la. En la mateixa situació de persecutora, la Marisa, una nena de les més crescu-*

des físicament, s'avançava al que estava salvant, bloquejant-lo i impedit que recuperés la pilota.

■ *El Xavi, quan era persecutor, no més llançava quan el perseguit passava prop d'una paret. Així, si fallava, la pilota no li marxava lluny i s'estalviava de perdre-la.*

Asseguts una altra vegada, parlen dels seus descobriments i demanem a la Marisa i al Xavi que expliquin les seves tècniques. Per als altres suposa un autèntic avenç. La sessió acabava aquí, però l'endemà es continuaria practicant llançaments, esquivaments i bloquejos.

Si no donéssim oportunitat altres dies, perquè tothom aprofundís en les possibilitats del joc, potser reduint els grups a 4 o 5 jugadors, persones com la Susanna o el Dani quedarien excloses de l'activitat. Molts nens i nenes volen jugar, però no se senten prou hàbils per resoldre dignament les situacions que es plantegen. D'altres, encara que siguin destres, es troben desbordats o encarcerats per una situació amb molts jugadors, amb possibilitats de rebre empentes i cops, amb crits que els apressen per tot arreu.

Quan la classe d'Educació Física es redueix a una successió de jocs sense aprofundir en aprenentatges sobre aquests, sense que s'hi identifiquin conceptes ni estratègies que facilitin la millora individual, la pràctica pot incrementar les diferències inicials en lloc d'escurçar-les. Dit amb altres paraules, encara que la millora de les capacitats motrius requereix uns temps de pràctica, aquests són aprofitats de manera molt diferent, i en gran mesura discriminatòria, pels diferents participants quan la lògica imperant és la del grup que juga, preocupada pel resultat, en lloc d'una lògica pedagògica, preocupada pel desenvolupament de les capacitats de tots els participants. Sovint sacrificuem els aprenentatges per una escenografia de joc fluid, on sembla predominar una diversió general. Potser no sigui tan fluid ni divertit si ens mirem els marges. Encara que no ho vulguem, habitualment l'habilitat motriu no és el fruit dels aprenentatges que es pro-

dueixen a les classes d'Educació Física, sinó el requisit per participar-hi activament.

Des d'una lectura de gènere, quan l'aula es limita a reproduir el que succeeix als patis i parcs, les diferències entre nois i noies tendeixen a incrementar-se i legitimar-se, sobretot quan hi ha una selecció desequilibrada del contingut a favor de les activitats en les quals els nois tenen més pràctica prèvia. Per utilitzar un terme esportiu, a les classes d'Educació Física "es juga a casa dels nois" i encara que una noia pot destacar en el joc, l'èxit acostuma a mesurar-se segons les normes definides pels seus companys. A més a més, les activitats "de nois" són millor acceptades per les noies que a la inversa. Davant una proposta que no encaixa amb la seva forma d'entendre l'Educació Física, les noies tendeixen a la passivitat mentre que els nois lluiten per restaurar el model que ells defensen. En aquestes lluites, persistents i en ocasions molt agressives, és fàcil per a un docent cedir a les pretensions dels nois, més visibles i pertorbadors de l'ordre, la "minoria sorollosa" (Bores Calle, 2000). Les noies semblen ser les perdedores en la mesura en què els nivells de participació són més reduïts a les classes mixtes (Scraton, 1994, p. 324). Encara que sabem que els grups masculins i femenins no són homogenis sinó que contenen una immensa varietat a l'interior, continuen vigents unes imatges sobre com ha de participar un noi o una noia que, fet i fet, condicionen la forma en la qual cadascú es veu al joc. Per exemple, s'ha relatat el paper que el risc i el dolor que comporta la participació en esports de contacte té en la configuració de la masculinitat predominant (Gard i Meyenn, 2000). Potser, com a "novetat", davant d'allò que podia passar en èpoques anteriors, s'està valorant i tolerant l'existència de nenes que competeixen en habilitat i eficàcia amb els nens en terrenys que fins fa poc eren privatis dels nois. Davant del despectiu "marimacho" amb què es desqualificava qualsevol intent de traspasar els limitats marges d'actuació que el patriarcat assignava a les dones, és freqüent avui dia sentir, en un to àdhuc d'afalac, que una nena "juga com un noi", cosa que, al capdavant, ve a



dir que el seu joc és tan bo que mereix passar a la “divisió” següent, la dels nois. Tot plegat reforça la idea que l’únic currículum legítim d’Educació Física és el que s’acosta a la cultura lúdica masculina i que ha de ser aquesta la que predomini a l’escola mixta. Jan Wright (1996) denuncia el risc de respondre a aquesta visió amb una Educació Física compensatòria d’unes suposades carències que tenen les nenes. Per tot plegat, algunes autores han reclamat, igual que s’ha fet en altres àrees, espais diferenciats per a noies en Educació Física (Fasting, 1992).

No en tenim prou amb què hi hagi nenes, Marisa en aquest cas, que aconseguixin èxit i reconeixement, sinó que ha de buscar-se i potenciar-se que cadascú participi des de les seves característiques i que tingui la possibilitat de desenvolupar-les en un ambient que li doni opcions múltiples per créixer. Tornant a les diferents respostes de la Sara i la Marisa, de l’escena descrita, podem diferenciar factors tècnics i conductuals. La Marisa responia millor perquè aplicava una tècnica més depurada, però la seva aplicació, a més a més d’un nivell d’habilitat motora, requeria un grau de confiança en les pròpies possibilitats d’èxit i d’iniciativa que no mostrava la Sara. Els dos aspectes són continguts que hem d’abordar a les nostres classes.

En motricitat, s’evidencien no solament els diferents nivells d’habilitat o domini motriu sinó també les diferents respostes emocionals que embolcallen tota acció corporal. Hem de procurar que les propostes respectin tant els ritmes o possibilitats d’aprenentatge de l’alumnat (tot i que no hi ha dos cossos iguals, fem classes que plantegen exercicis i ritmes únics) com els condicionants emocionals que envolten qualsevol situació i que poden desdibuixar les seves possibilitats motrius.

El gènere potencia respostes diferencials pel que fa a les seves possibilitats inicials d’intervenir i diferents actituds a l’hora de perseverar en la millora de les diferents capacitats que reclama el joc. En aquest exemple, els nois, per regla general més segurs de les seves possibilitats d’intervenir i amb una certa sensació de tenir més “dret” a ocupar l’espai de joc, no salven les noies, encara que sí que són salvats per

aquestes. Els nens haurien de comprendre que l’espai de joc no és privatiu seu i que una part del joc consisteix a permetre que d’altres hi participin en igualtat de condicions. D’altra banda, caldria intentar que les nenes reivindicassin el seu dret a donar respostes personals al joc i que incrementessin la seva ocupació de l’espai i la possessió dels objectes. Volem ajudar a fer que les nenes no considerin la submissió i la cessió del protagonisme com un dels trets que caracteritzen la identitat femenina. Precisament, quan no s’intervé es reforça el que ens comenta Carmen García Colmenares (1995, pàg. 242):

Els nois perceben en edat molt primerenca que la competitivitat, el fet de guanyar i de ser primer és un valor social de primer ordre i que la família, l’escola i l’entorn ho fomenten tant implícitament com explícitament. Les noies veuran com els presenten uns valors femenins en clara contradicció amb l’agressivitat, però si volen triomfar en la vida professional n’hauran d’utilitzar una bona dosi. Comprendran molt aviat que el que és masculí és millor considerat en la vida social, i que la sensibilitat, la cooperació, la preocupació pels altres són valors “d’estar per casa”.

D’altra banda, és interessant que l’alumnat conegui i millori les habilitats implicades en un joc com el descrit, perquè puguin sentir el plaer de créixer, de millorar i controlar la seva forma de fer. Per fer-ho és indispensable crear ambients i habilitar estratègies que permetin una pràctica despenalitzada, sense pressions, en què es pugui repetir una vegada i una altra, i obtenir dades sobre la teva actuació, però que no te’n facin retrets. Encara que aquí no podem aprofundir en el tema, seria interessant reflexionar sobre l’efecte que té la sovintejada fórmula del “partidet” en Educació Física, que acostuma a oferir-se com una contrapartida a l’atenció requerida a l’alumnat en altres moments de la sessió. Encara que s’acostuma a justificar com un moment per aplicar el que s’ha après anteriorment, la situació complexa i on es busca l’efi-

càcia immediata del resultat, no permet de posar en pràctica el que se sap o no tots poden fer-ho en la mateixa mesura. No eludim la presència de situacions en les quals hi hagi una major pressió, més pròximes a la competició i a d’altres formes d’exigència de rendiment. Comparim amb Marcelino Vaca (1999) la idea que l’Educació Física ha d’oferir a l’alumnat oportunitats per viure el seu cos de diferents maneres. En aquest sentit, els jocs mobilitzen molts aspectes emocionals que provoquen una vivència del cos molt diferent a la que tindriem ballant, corrent, aprenent una habilitat, etc. L’enfrontament, l’actuació sota pressió, l’emoció d’èsser perseguit (de ser objecte de desig), la contenció i el control de les pulsions afectives, del nerviosisme o de l’egocentrisme, per donar una resposta escaient, són aspectes que sostenen algunes capacitats que se’ns demanen en la nostra vida quotidiana i que en alguns casos no es veuen prou reforçades per la nostra cultura per al gènere femení. Tanmateix, la presència que han de tenir a les classes d’Educació Física és per fer guanyar en competència els nens i nenes, no perquè alguns iniciïn una espiral de descens en la qual la falta d’habilitat o d’atractiu per l’activitat o la manca de confiança en ells mateixos o la protecció de la identitat davant de les burles dels iguals, els portin a una progressiva passivitat. En Educació Física s’ha estudiat que la falta de reforços dels docents, la pressió dels companys i la interpretació negativa de determinades experiències, menen algunes persones a declarar-se “incompetents motrius” (Ruiz, 1995). Davant el convenciment que la cosa corporal “no els va bé” renuncien a millorar, perquè es pensen que és una empresa de molt de risc i d’èxit improbable.

Encara que a molts ens passa desapercebut, o precisament per això, els docents participem en la desigualtat d’oportunitats entre nens i nenes alumnes. Diversos estudis (Subirats, 1985 i 1991; Fernández Enguita, 1990; Nero et al., 1999) conclouen que els nois reben més atenció, se’ls proporciona més quantitat d’interaccions verbals; tenen més oportunitats per a la participació verbal voluntària: expo-

sen les seves opinions i intervenen en l'espai col·lectiu de la classe; i són més motivats cap a la presa de decisions de forma autònoma i a demostrar conductes independents en relació a l'entorn i a les persones amb qui interactuen. També hi ha una incidència notable de l'estatus concedit a cada gènere en un grup, cosa que es tradueix en una major pressió dels nois cap a l'actuació d'una noia: més retrets, burles, intolerància, atribució d'aspectes com la fragilitat, la poca destresa... que funcionen com a estereotips que no es corresponen amb el nivell de destresa real dels nens i nenes de Primària però que ajuden a fer que, a la llarga, una part de les nenes cedeixin davant el desgast de lluitar contra aquesta imatge definida anticipadament.

Una escena per a l'esperança: l'escola que transforma la cultura lúdica

Primer de Primària. 25 nenes i nens aprenen amb la seva mestra d'Educació Física els seus primers jocs i progressions per saltar a corda. Han estat practicant per trios i buscant l'altura que li anava bé a cadascú per saltar i ara la mestra els proposa que un intenti de saltar la corda sense tocar-la mentre els altres dos la balancegen. La mestra insisteix que no aferrin fort la corda perquè si ensopeguen la deixin anar, que la moguin a poc a poc i que no l'aixequin.

El repte és gran per a tots i ben segur que és això el que els té tan interessats per l'activitat. Repeteixen una vegada i una altra, intentant d'ajustar el seu salt al moviment de la corda. La mestra passa pels diferents trios preguntant-los quan salten per no tocar la corda.

Després d'una estona de pràctica, la mestra els reuneix a tots i els asseu en un extrem de la sala. Els pregunta com s'ho fan per saltar sense tocar la corda. Després de sortir dos trios a mostrar com ho fan, conclouen que el moment per saltar és quan la corda està a la meitat del recorregut (el seu punt més baix) i que cal superar-la pel mig.

La sessió acaba. Després d'haver practicat novament en trios, la mestra els reuneix per ensenyar-los la cançó "Si la barqueta es tomba..." I jugar entre tots. Aquí els podem veure saltant divertits, amb més o menys dificultat, tots junts.

Unes hores més tard, al mateix gimnàs, veiem el final d'una sessió amb un grup de 6è. Estan tots junts, saltant l'un darrere l'altre, sense perdre el pas. L'ambient de gaudi és similar al que veïem a Primer. Els més hàbils salten alt, agafant-se els peus, els menys hàbils asseguren el salt, però entren perfectament en el moment adequat per no perdre el pas. Després de 168 salts seguits, la mestra els proposa com a última activitat de la sessió saltar fent alguna cosa original, "ja no importa el nombre de salts que feu seguits", els diu. Comença la roda: salts alts, salts de dos amb dos, girs, contorsions, gests amb mans i cara... La sessió acaba amb les queixes de l'alumnat que vol continuar saltant. Durant les setmanes següents, mentre duren els dies sense pluja, els veurem als esbarjos saltant a corda.

La cultura lúdica no és neutra, es transmet associada a un gènere i va produint una separació en les pràctiques de jocs de nens i nenes. Això suposa una limitació en el desenvolupament motor de tots dos, se'ls tanquen camins al potencial d'acció amb els seus cossos. De totes les possibilitats d'acció que té un nen o una nena, les pràctiques que es reconeixen culturalment com a més apropiades per a cada gènere condicionen i redueixen aquesta motricitat, confirmant-se els estereotips que tots coneixem (els nens descoordinats i sense ritme, les nenes amb poc gust pels esports de lluita, etc.).

Però l'escola, malgrat la pressió de la cultura que reproduïen les famílies, els mitjans de comunicació i no poques aules, té un marge per transformar els estereotips. L'escola socialitza la cultura, però també pot, en replantejar-la, ajudar a canviar-la. Des de l'Educació Física s'ha de transmetre la tradició lúdica, ja que

aquesta suposa tot un llegat corporal que ens ajuda a inserir-nos en el món i a comprendre'l. Però la seva funció també és la transformació. Precisament per tenir un contacte estret amb la societat que els va engendrar, els jocs contenen, per regla general, importants biaixos sexistes. Alguns pensaran que molts dels problemes que es detecten provenen de la mateixa selecció dels jocs que podrien evitar-se eludint-los. Nosaltres, tanmateix, defensem que l'escola ha d'acollir les manifestacions habituals de la motricitat per transformar-les, encara que això exigeixi un procés de reconstrucció previ que sabem difícil perquè la cultura popular és refractària a deixar-se domesticar i tancar en les estructures escolars habituals.

Aquesta última escena prové d'aules en les quals el gènere continua sent un factor que condiciona les possibilitats de desenvolupament dels escolars, però que han aconseguit de difuminar una mica les barreres que separen el que és masculí d'allò que és femení. I en fer-ho, aconseguen cada vegada més sovint moments en els quals l'activitat motriu és una experiència compartida que reuneix persones de diverses capacitats i interessos. Les pràctiques corporals dominants, les imatges i referents que tenen els nostres nens i nenes reforcen la segregació. Malgrat tot, l'escola pot ser un dels pocs llocs on, mitjançant pràctiques gratificants, nens i nenes poden viure la riquesa de jugar amb persones diferents.

Bibliografia

- Alario, T. et al.: *Identidad y género en la práctica educativa*, Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres: Lisboa, 1999.
- Badinter, E.: *XY. La identidad masculina*, Madrid: Alianza, 1999.
- Bores Calle, N.: *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Tesi doctoral. Universidad de Valladolid, 2000.
- Costes, A.: "El juego colectivo y el género en clase de Educación Física", a *Actas del VI Congreso Galego de Educación Física: Educación Física e Deporte no século XXI*, 1998, Vol.II, pàg. 613-620.
- Fasting, K.: "Nuevas estrategias para una coeducación en la Educación Física", a *El ejerci-*



- cio físico y la práctica deportiva de las mujeres*, Madrid: Instituto de la mujer, 1992.
- Fernández Enguita, M.: “La bella y la bestia: un estudio sobre el género y la interacción en el aula”, a *Educación y sociedad*, 6 (1990), pàg. 43-60.
- García Colmenares, C.: “Socialización, estereotipos y agresividad”, a *Actas de la Universidad de Verao: em busca de uma pedagogia da igualdade*, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995.
- García Monge, A. i Martínez Álvarez, L.: “Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar”. *Tabanque*, 15, (En prensa).
- Gard, M. i Meyenn, R.: “Boys, Bodies, Pleasure and Pain: Interrogating Contact Sports in Schools”, *Sport, Education and Society*, 5 (1) (2000), pàg. 19-34.
- Jackson, C. i Warin, J.: “The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education”, *British educational research journal*, vol. 26 (3), 2000.
- Martínez Álvarez, L.: “Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos”, a *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13 (1993), pàg. 8-13.
- Martínez Álvarez, L. i García Monge, A.: “Educación Física i Género, una mirada al cuerpo en la escuela”, a T. Alario, i C. García (Coord.): *Persona, Género y Educación*, Salamanca: Amarú, pàg. 31-71, 1997.
- Neto, A. et al.: *Estereotipos de género*, Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 1999.
- Parker, A.: The construction of masculinity within boy's Physical Education, *Gender and Education*, 8 (2) (1996), pàg. 141-157.
- Ruiz Pérez, L. M.: *Competencia motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Scraton, S.: “La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física mixta”, a Varis: *La enseñanza de la Educación Física. Ponencias de las IV jornadas internacionales de coeducación*, València: Universitat de València: pàg. 321-328, 1994.
- Subirats, M.: “Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales”, a *Educación y sociedad*, 4 (1985), pàg. 91-100.
- Vaca, M.: *La educación física en la práctica en Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad, 1996.
- : “Propuesta curricular para el curso 1999/2000”, *Actas del grupo de trabajo Valor Educativo de la Motricidad*, [Document multicopiat], 1999.
- Wright, J.: “The construction of compementarity in Physical Education”, *Gender and Education*, Vol. 8 (1), pàg. 61-79, 1996.