



TEXTO BILINGÜE

1^a parte: Versión en lengua española ➔

TEXT BILINGÜE

➔ 2a part: Versió en llengua catalana

**Palabras clave**

género, educación física, práctica escolar

Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar

■ LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ**■ ALFONSO GARCÍA MONGE**

EU de Educación de Palencia

Abstract

This article shows some dayly 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

Resumen

Este artículo muestra algunas escenas escolares cotidianas. La mayor parte de ellas están centradas en juegos, por ser un contenido habitual en las clases de Educación Física y una actividad presente en los patios escolares, sobre todo en Primaria. Los adultos hemos configurado una imagen del mismo muy bondadosa y nos cuesta ver los conflictos y desequilibrios que quedan enmascarados por el movimiento y el entusiasmo general, pero es necesario descubrirlos.

En este artículo hemos puesto más énfasis en detectar los problemas que en las vías para su transformación. Las sesiones de las que hemos tomado las escenas no tenían como objetivo prioritario la reducción de estereotipos, aunque sí tenían entre sus preocupaciones la creación de ambientes de aprendizaje más coeducativos. En todo caso, no pretenden ser modélicas y su valor es el de ayudarnos a hacer visible alguna de las múltiples concreciones en la que el género se agazapa y transmuta presentándose ante nuestros ojos sin ser, en muchos casos, identificado como tal.

Introducción

Si bien la Educación Física fue una de las últimas áreas escolares en tomar conciencia de los sesgos de género que reproducía y potenciaba, cada vez son más los estudios centrados en la identificación y denuncia de los dispositivos re-creadores de la discriminación que, con carácter general, sufren las niñas en las clases de la asignatura. Junto a la actividad investigadora, hay una prometedora preocupación mostrada por docentes de Primaria y Secundaria sobre las condiciones y efectos de las sesiones. Esta toma de conciencia suele estar acompañada por una frustrante sensación de que su acción individual es poco efectiva frente a una tendencia sexista profundamente arraigada (incluso en los docentes e investigadores que quieren erradicarla!).

También para nosotros, tratar de conocer, y en la medida de lo posible reducir, las discriminaciones y ratificación de estereotipos de género que se producen en Educación Física es objeto de interés que se ha plasmado en diversas publicaciones (Martínez Álvarez, 1993; Martínez Álvarez y García Monge, 1997; Alario et al, 1999;



García Monge y Martínez Álvarez, en prensa). Pensamos que incluir la perspectiva de género en Educación Física no viene sólo exigida porque forma parte de un proyecto más amplio donde la justicia y mejora social deben tener una consideración prioritaria, sino porque los mismos contenidos del área están radicalmente influidos por las imágenes de género que han dominado en las diferentes épocas históricas.

En efecto, una de las razones, manifiestas o latentes, por la que se justificaba la Educación Física en el currículum escolar era por su refuerzo de las identidades sexuales de lo que se suponía que debía ser un hombre o una mujer. Actualmente pocas personas creen, y muchas menos lo defienden en público, que las clases de Educación Física deben fomentar en los chicos la fuerza, coraje o agresividad y en las chicas la estética, flexibilidad o ritmo. Sin embargo, el sexismo no desaparece simplemente por que los docentes lo queremos o porque neguemos su presencia. Si bien es cierto que los episodios más sonrojantes ya son difíciles de ver en las aulas, el androcentrismo está tan pegado a nosotros que nos cuesta darnos cuenta de que aún sigue presente en la estructura, en las actitudes, en los gestos, en las ausencias.

Escena primera: Las relaciones y contactos en el juego

Comenzamos en dos aulas de 4º de Primaria de dos colegios próximos. Se propone al alumnado el juego de la “cadena-ta”, con la variante de que los pillados se van agrupando de dos en dos para seguir al resto formado cadenas por parejas.

Colegio A. *La queda Pedro, que rápidamente captura a César. Hablan entre ellos y se lanzan a atrapar a Juan. Al poco tiempo, también cogen a Pilar. Ahora Juan deberá juntarse con ella y los cuatro perseguirán en dos parejas. El juego continúa hasta que son atrapados todos.*

Reunidos por la maestra en un corro, van diciendo las estrategias y maneras

de organización que han utilizado para capturar. Pedro responde que César y él decidieron coger primero a Juan y luego a Pilar para que les tocase de pareja. Juan y Pilar intentan aparentar ante los demás que se llevan mal pero luego siempre están juntos en los recreos y en clase trabajan muy bien en pareja.

Colegio B. *Comienza a perseguir Tomás y, tras un rato de seguir a unos cuantos chicos de los que más corren, logra capturar a Luis. Entre los dos tocan a José. No se organizan muy bien entre los tres; varias veces se rompe la “cadena” puesto que los extremos tiran cada uno para un lado. Por fin, Luis estira el brazo y da a Marta. Ésta se niega a formar pareja con José y, tras protestar al maestro, se sienta a un lado de la sala.*

El juego continúa y podemos ver que algunos niños y niñas se alargan las mangas del chándal, improvisando un guante con el que evitan el contacto directo de la piel de la mano de la pareja.

Aunque la separación entre sexos parece ser una conducta bastante universalizada (Neto et al., 1999) que surge como estrategia para consolidar la identidad sexual (Badinter, 1993; Jackson y Warin, 2000), las manifestaciones concretas de esta tendencia son bien diferentes en los casos mostrados incluso perteneciendo a un mismo contexto socio-cultural y a un mismo curso. Mientras que en el primer colegio la problemática de género se asume y se incorpora como un aliciente dentro del propio juego para bromear con ella, en el segundo llega a paralizar la acción y es motivo de continuos problemas.

Las dinámicas de los grupos provienen de muchos factores, pero sin duda hay una incidencia notable de la importancia que cada uno de estos docentes da al tema de las relaciones. La maestra del colegio A lo tiene como prioridad y fundamento para el desarrollo de cualquier otro contenido. Sabe que de nada sirve que su alumnado corra, salte o lance

más y mejor si no logra que tengan unas actitudes de respeto, de trabajo en común y de participación con cualquiera que fuere la persona que le tocase. Como comenta Marcelino Vaca (1996), si la estructura de las relaciones sociales no está bien asentada es muy difícil conseguir un desarrollo pleno de la estructura de la materia. Hay otros estudios que nos muestran que los valores predominantes de la institución influyen en la identidad personal y en las relaciones con los pares (Parker, 1996). A pesar de que trabajar este aspecto no asegura unos resultados, especialmente a corto plazo y si se hace solitariamente, no trabajarlos es dejar en manos del azar un aspecto básico de la educación. Incluso con una visión mióperamente concentrada en “el desarrollo del programa”, la influencia de la estructura de las relaciones sociales es más que evidente. Las acciones motrices están enmarcadas en un escenario relacional y afectivo que altera tanto su significado como su ejecución. En palabras de Antoni Costes (1998 p, 620): “El sistema de relaciones de grupo es básico para que se produzca aprendizaje en la sesión. Es preciso tratar primero la tolerancia que la transmisión del balón”.

En Educación Física hay continuas situaciones de contacto personal y esto, que es un potencial que no se repite en ninguna otra asignatura, se convierte en un importante freno cuando no está asumido como una dimensión más de la clase. No es sólo que el contenido de Educación Física requiera de contacto y de relaciones, es que son un contenido del área. Y como pasa con la mayor parte de los aprendizajes que pretende la escuela, los niños y niñas no lo poseen de forma espontánea por lo que no se les puede requerir que manifiesten esas capacidades, sino que su consecución ha de ser objeto de la atención y el esfuerzo del docente. Es más, muchos de los conocimientos y experiencias extraescolares, y aun escolares, en los que el alumnado ha sido socializado se oponen frontalmente al establecimiento de relaciones fluidas y libres de estereotipos con sus compañeros y compañeras.

Segunda escena:
¿Todos disfrutan?
Mirando los márgenes del juego

3º de primaria. En sesiones anteriores habían trabajado habilidades con balones y juegos inventados por ellos en los que incluían algunas de las posibilidades que habían hallado con este material. Reunidos en corro, Alberto propuso a los demás su juego, una especie de "cazadores y coñejos": 5 jugadores con balón perseguían al resto; los tocados quedaban inmovilizados con las piernas abiertas hasta que otro perseguido recuperara un balón y se lo lanzase entre las piernas.

Tras alguna aclaración, comenzaron a jugar. Las tres primeras veces el juego duró poco. Ningún perseguido se atrevía a pararse a coger balones para rescatar. La cuarta y quinta vez, duró un poco más. Diego, primero, y Alberto y Jorge, después, se pusieron como reto salvar a los demás. Bueno, realmente, a sus amigos.

De vuelta al corro, se les preguntó por qué creían que el juego había durado más la última vez. Entre otras cosas, apuntaron que había más gente que se dedicaba a salvar. Preguntamos que quiénes se habían atrevido a hacerlo y quiénes no y se aceptó como reto intentar salvar al máximo número de personas. Acordaron que quien llevase el balón no podía ser tocado. La nueva norma fue anotada en la pizarra y continuó el juego.

De entre todas las cosas que pasaron, resaltaremos algunos detalles:

- Susana, una niña tímida que pasa inadvertida, podía estar todo un juego inmovilizada sin que nadie de los que pasaba a su lado la salvara. Algo parecido le sucedía a Dani, niño algo rechazado por ser más gordo que los demás.
- Sara, haciendo de perseguidora, cuando perdía el balón iba tras el que lo había cogido para salvar a otros, sin lograr recuperarlo. En la misma situación de perseguidora, Marisa, una niña de las más desarrolladas fí-

sicamente, se adelantaba al que estaba salvando, bloqueándole e impidiendo que recuperara el balón.

■ Javi, siendo perseguidor, lanzaba sólo cuando el perseguido pasaba cerca de una pared. De esa manera, si fallaba, el balón no se le iba lejos y evitaba perderlo.

Sentados de nuevo, hablaron de sus descubrimientos y pedimos a Marisa y a Javi que contasen sus técnicas. Para los demás supuso un auténtico avance. La sesión terminaba aquí, pero al día siguiente se continuaría practicando lanzamientos, esquivas y bloqueos.

Si no diésemos oportunidad otros días a que todo el mundo ahondase en las posibilidades del juego, quizás reduciendo los grupos a 4 o 5 jugadores, personas como Susana o Dani estarían excluidas de la actividad. Muchos niños y niñas quieren jugar pero no se sienten hábiles para resolver dignamente las situaciones que se plantean. Otros, aun siendo hábiles, están desbordados o agarrotados por una situación con muchos jugadores, con posibilidades de recibir empujones y golpes, con gritos de premura por todos los sitios.

Cuando la clase de Educación Física se reduce a una sucesión de juegos sin profundizar en aprendizajes sobre los mismos, sin que se identifiquen conceptos ni estrategias que faciliten la mejora individual, la práctica puede incrementar las diferencias iniciales en vez de acortarlas. Dicho con otras palabras, aunque la mejora de las capacidades motrices requiere tiempos de práctica, éstos son aprovechados de manera muy diferente, y en gran medida discriminatoria, por los distintos participantes cuando la lógica imperante es la del grupo que juega, preocupada por el resultado, en vez de una lógica pedagógica, preocupada por el desarrollo de las capacidades de todos los participantes. Con frecuencia, sacrificamos los aprendizajes por una escenografía de juego fluido, en el que parece predominar una diversión general. Quizá no sea tan fluido ni divertido mirando a los márgenes. Aunque no lo

queramos, habitualmente la habilidad motriz no es el fruto de los aprendizajes que se producen en las clases de Educación Física, sino el requisito para su participación activa.

Desde una lectura de género, cuando el aula se limita a reproducir lo que ocurre en los patios y parques, se tienden a incrementar y legitimar las diferencias entre chicos y chicas, sobre todo cuando hay una selección desequilibrada del contenido en favor de las actividades en las que los chicos tienen una mayor práctica previa. Por utilizar un término deportivo, en las clases de Educación Física "se juega en casa de los chicos" y aunque una chica puede destacar en el juego, el éxito se suele medir según las normas definidas por sus compañeros. Además, las actividades "de chicos" son mejor aceptadas por las chicas que a la inversa. Ante una propuesta que no encaja con su forma de entender la Educación Física, las chicas tienden a la pasividad mientras que los chicos luchan por restaurar el modelo que ellos defienden. En esas luchas, persistentes y en ocasiones muy agresivas, es fácil para un docente ceder a las pretensiones de los chicos más visibles y perturbadores del orden, la 'minoría ruidosa' (Bores Calle, 2000). Las chicas parecen ser las perdedoras en la medida que los niveles de participación son más reducidos en las clases mixtas (Scranton, 1994, p. 324).

Aunque sabemos que los grupos masculinos y femeninos no son homogéneos sino que contienen una inmensa variedad dentro de sí, siguen vigentes unas imágenes sobre cómo debe participar un chico o una chica que a la postre condiciona la manera en la que cada uno se ve en el juego. Por ejemplo, se ha relatado el papel que el riesgo y el dolor que conlleva la participación en deportes de contacto tiene en la configuración de la masculinidad predominante (Gard y Meyenn, 2000). Quizá, como "novedad" frente a lo que podía ocurrir en épocas pasadas, se está valorando y tolerando la existencia de niñas que compiten en habilidad y eficacia con los niños en terrenos que hasta hace poco eran privativos de ellos. Frente al despectivo "marimacho" con que se descalifica cualquier intento de traspasar los lími-



tados márgenes de actuación que el patriarcado asignaba a las mujeres, es frecuente hoy en día oír, en un tono incluso de alago, que una niña "juega como un chico", lo que, en definitiva, viene a decir que su juego es tan bueno que merece pasar a la siguiente "división", la de los chicos. Todo ello refuerza la idea de que el único currículum legítimo de Educación Física es el que se acerca a la cultura lúdica masculina y que debe ser ésta la que predomine en la escuela mixta. Jan Wright (1996) denuncia el riego a responder a esta visión con una Educación Física compensatoria de unas supuestas carencias que tienen las niñas. Por todo ello, algunas autoras han reclamado, al igual que se ha hecho en otras áreas, espacios diferenciados para chicas en Educación Física (Fasting, 1992).

No nos basta sólo con que haya niñas, Marisa en este caso, que logren éxito y reconocimiento, sino que debe buscarse y potenciarse que cada cual participe desde sus características y que tenga la posibilidad de desarrollarlas en un ambiente que le dé múltiples opciones para crecer. Volviendo a las diferentes respuestas de Sara y Marisa de la escena descrita, podemos diferenciar factores técnicos y conductuales. Marisa respondía mejor porque aplicaba una técnica más depurada, pero la aplicación de la misma, además de un nivel de habilidad motora, requería un grado de confianza en las propias posibilidades de éxito y de iniciativa que no mostraba Sara. Los dos aspectos son contenidos que debemos abordar en nuestras clases. En motricidad, se evidencian no sólo los diferentes niveles de habilidad o dominio motriz sino también las diferentes respuestas emocionales que envuelven toda acción corporal. Hemos de procurar que las propuestas respeten tanto los ritmos o posibilidades de aprendizaje del alumnado (no habiendo dos cuerpos iguales, hacemos clases que plantean ejercicios y ritmos únicos) como los condicionantes emocionales que rodean toda situación y que pueden desdibujar sus posibilidades motrices. El género potencia respuestas diferenciales en cuanto a sus posibilidades iniciales de intervenir y diferentes actitudes a la hora de perseverar en la mejora de las dis-

tintas capacidades que reclama el juego. En este ejemplo, los chicos, por lo general más confiados en sus posibilidades de intervenir y con una cierta sensación de tener más 'derecho' a ocupar el espacio de juego, no salvan a las chicas, aunque sí son salvados por ellas. Los niños tendrían que comprender que el espacio de juego no es privativo suyo y que una parte del juego consiste en permitir que otros participen en igualdad de condiciones. De otro lado, habría que intentar que las niñas reivindiquen su derecho a dar respuestas personales al juego y que incrementaran su ocupación del espacio y la posesión de los objetos. Queremos ayudar a que las niñas no consideren la sumisión y la cesión del protagonismo como uno de los rasgos que caracterizan la identidad femenina. Precisamente, cuando no se interviene se refuerza lo que nos comenta Carmen García Colmenares (1995, p. 242):

Los chicos perciben en edad muy temprana que la competitividad, el ganar y ser primero es un valor social de primer orden y que la familia, la escuela y el entorno lo fomentan tanto implícita como explícitamente. Las chicas verán cómo les presentan unos valores femeninos en clara contradicción con la agresividad, pero si quieren triunfar en la vida profesional tendrán que utilizar ciertas dosis de ella. Comprenderán muy pronto que lo masculino está mejor considerado en la vida social, y que la sensibilidad, la cooperación, la preocupación por los demás son valores de 'andar por casa'.

Por otro lado, es interesante que el alumnado conozca y mejore las habilidades implicadas en un juego como el descrito para que puedan sentir el placer de crecer, de mejorar y controlar su forma de hacer. Para ello es indispensable crear ambientes y habilitar estrategias que permitan una práctica despenalizada, sin presiones, en la que se pueda repetir una y otra vez obteniendo datos sobre tu actuación pero no reproches sobre la misma. Aunque no podemos profundizar aquí sobre el tema, sería interesante reflexionar sobre el efecto que

tiene la frecuente fórmula del "partidillo" en Educación Física que suele ofrecerse como una contrapartida a la atención requerida al alumnado en otros momentos de la sesión. Si bien se suele justificar como un momento para aplicar lo aprendido anteriormente, la situación compleja y en la que se busca la eficacia inmediata del resultado, no permite poner en práctica lo que se sabe o no todos pueden hacerlo en la misma medida.

No eludimos la presencia de situaciones en las que haya una mayor presión, más próximas a la competición y otras formas de exigencia de rendimiento. Compartimos con Marcelino Vaca (1999) la idea de que la Educación Física debe brindar al alumnado oportunidades para vivir su cuerpo de diferentes maneras. En este sentido, los juegos movilizan muchos aspectos emocionales que provocan una vivencia del cuerpo muy diferente a la que tendríamos bailando, corriendo, aprendiendo una habilidad, etc. El enfrentamiento, la actuación bajo presión, la emoción de ser perseguido (de ser objeto de deseo), la contención y el control de las pulsiones afectivas, del nerviosismo o del egocentrismo para dar una respuesta adecuada son aspectos que sustentan algunas capacidades demandadas en nuestra vida cotidiana y que en algunos casos no se ven lo suficientemente reforzados por nuestra cultura para el género femenino. Sin embargo, la presencia que han de tener en las clases de Educación Física es para hacer ganar en competencia a los niños y niñas, no para que algunos inicien una espiral de descenso en la que la falta de habilidad o de atractivo por la actividad o la falta de confianza en sí mismos o la protección de la identidad frente a las burlas de los iguales les lleven a una progresiva pasividad. En Educación Física se ha estudiado cómo la falta de refuerzos de los docentes, la presión de los compañeros y la interpretación negativa de determinadas experiencias, llevan a algunas personas a declararse "incompetentes motrices" (Ruiz, 1995). Ante el convencimiento de que lo corporal "no es lo suyo" renuncian a mejorar por entender que es una empresa de mucho riesgo e improbable éxito.

A pesar de que a muchos nos pasa desapercibido, o precisamente por eso, los docentes participamos en la desigualdad de oportunidades entre alumnas y alumnos. Diversos estudios (Subirats, 1985 y 1991; Fernández Enguita, 1990; Nero et al., 1999) concluyen que los chicos reciben más atención, se les proporciona mayor cantidad de interacciones verbales; tienen más oportunidades para participación verbal voluntaria, exponiendo sus opiniones e interviniendo en el espacio colectivo de la clase; y son más motivados hacia la toma de decisiones de forma autónoma y a demostrar comportamientos independientes en relación al entorno y a las personas con quien interactúan. También hay una incidencia notable del estatus concedido a cada género en un grupo que se traduce en una mayor presión de los chicos hacia la actuación de una chica: más reproches, burlas, intolerancia, atribución de aspectos como la fragilidad, la torpeza... que funcionan como estereotipos que no se corresponden con el nivel de destreza real de los niños y niñas de Primaria pero que ayudan a que, a la larga, parte de las niñas cedan ante el desgaste de luchar contra esa imagen predefinida.

Una escena para la esperanza: la escuela que transforma la cultura lúdica

1º de Primaria. 25 niñas y niños aprenden con su maestra de Educación Física sus primeros juegos y progresiones para saltar a la comba. Han estado practicando por tríos y buscando la altura que les venía bien a cada uno para saltar y ahora la maestra les propone que uno intente saltar la cuerda sin tocarla mientras los otros dos la balancean. La maestra insiste en que no agarren fuerte la cuerda para que si tropiezan se suelte, que la muevan despacio y que no la eleven.

El reto es grande para todos y eso debe ser lo que les tiene tan interesados por la actividad. Repiten una y otra vez intentando ajustar su salto al movimiento de la cuerda. La maestra pasa por los diferentes tríos preguntan-

tándoles cuándo saltan para no tocar la cuerda.

Tras un rato de práctica, la maestra les reúne a todos sentándoles en un extremo de la sala. Les pregunta cómo hacen para saltar sin tocar la cuerda. Tras salir dos tríos a mostrar cómo lo hacen, concluyen que el momento para saltar es cuando la cuerda está en la mitad del recorrido (su punto más bajo) y que hay que superarla por el medio.

La sesión acaba. Tras haber practicado de nuevo en tríos, la maestra les reúne para enseñarles la canción de "al saltar la barca..." y jugar entre todos. Ahí les podemos ver saltando divertidos, con más o menos dificultad, a todos juntos.

Unas horas más tarde, en el mismo gimnasio, vemos el final de una sesión con un grupo de 6º. Están todos juntos saltando seguidos a "no perder comba". El ambiente de disfrute es similar al que veíamos en Primero. Los más hábiles buscando saltos altos en los que se agarran los pies, los menos hábiles asegurando el salto, pero entrando perfectamente en el momento adecuado para no perder comba.

Después de 168 saltos seguidos, la maestra les propone como última actividad de la sesión saltar haciendo algo original, "ya no importa el número de saltos que hagáis seguidos", les dice. Comienza la ronda: saltos altos, saltos por parejas, giros, contorsiones, gestos con manos y cara... La sesión acaba con las quejas del alumnado que quiere seguir saltando. Durante las siguientes semanas, mientras duran los días sin lluvia, les veremos en los recreos jugando a la comba.

La cultura lúdica no es neutra, se transmite asociada a un género y va produciendo una separación en las prácticas de juegos de niños y niñas. Esto supone una limitación al desarrollo motor de ambos, se les cierran caminos al potencial de acción con sus cuerpos. De todas las posibilidades de acción que tiene un niño o una niña, las prácticas que se recono-

cen culturalmente como más apropiadas para cada género condicionan y reducen esta motricidad, confirmándose los estereotipos que todos conocemos (los niños descoordinados y sin ritmo, las niñas con poco gusto por los deportes de lucha, etcétera).

Pero la escuela, a pesar de la presión de la cultura que reproducen las familias, los medios de comunicación y no pocas aulas, tiene un margen para transformar los estereotipos. La escuela socializa en la cultura pero también puede, al replantearla, ayudar a cambiarla. Desde la Educación Física se debe transmitir la tradición lúdica, dado que ésta supone todo un legado corporal que nos ayuda a insertarnos en el mundo y comprenderlo. Pero su función también es la transformación de la misma. Precisamente por tener un contacto estrecho con la sociedad que los engendró, los juegos contienen, por lo general, fuertes sesgos sexistas. Algunos pensarán que muchos de los problemas que se detectan provienen de la propia selección de los juegos que podrían evitarse eludiéndolos. Nosotros, sin embargo, defendemos que la escuela debe acoger las manifestaciones habituales de la motricidad para transformarlas aunque ello exija un proceso de reconstrucción previo que sabemos difícil pues la cultura popular es reacia a dejarse domesticar y encerrar en las estructuras escolares habituales.

Esta última escena proviene de aulas en las que el género sigue siendo un factor que condiciona las posibilidades de desarrollo de los escolares, pero que han conseguido difuminar un tanto las barreras que separan lo masculino de lo femenino. Y al hacerlo, consiguen cada vez con mayor frecuencia momentos en los que la actividad motriz es una experiencia compartida que reúne a personas de diversas capacidades e intereses. Las prácticas corporales dominantes, las imágenes y referentes que tienen nuestros niños y niñas refuerzan la segregación. A pesar de todo, la escuela puede ser uno de los pocos lugares donde, a través de prácticas gratificantes, niños y niñas pueden vivir la riqueza de jugar con personas diferentes.



Bibliografía

- 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*, Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, 2000.
- Costes, A.: "El juego colectivo y el género en clase de Educación Física". En *Actas del VI Congreso Galego de Educación Física: Educación Física e Deporte no século XXI*, 1998, Vol.II, pp. 613-620.
- Fasting, K.: "Nuevas estrategias para una coeducación en la Educación Física", en *El ejercicio 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", *Educación y sociedad*, 6 (1990), pp. 43-60.
- García Colmenares, C.: "Socialización, estereotipos y agresividad". En *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. y Martínez Álvarez, L. (en prensa): "Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar". *Tabanque*, 15.
- Gard, M. y Meyenn, R.: "Boys, Bodies, Pleasure and Pain: Interrogating Contact Sports in Schools", *Sport, Education and Society*, 5 (1) (2000), pp. 19-34.
- Jackson, C. y Warin, J.: "The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education", *British educational research journal*, 26 (3), 2000.
- Martínez Álvarez, L.: "Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos", en *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13 (1993), pp. 8-13.
- Martínez Álvarez, L. y García Monge, A.: "Educación Física y Género, una mirada al cuerpo en la escuela", en T. Alario y C. García (cords.): *Persona, Género y Educación*, Salamanca: Amarú, 1997, pp. 31-71, .
- 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), pp. 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", en Varios: *La enseñanza de la Educación Física. Ponencias de las IV jornadas internacionales de coeducación*, Valencia: Universidad de Valencia, 1994, pp. 321-328.
- Subirats, M.: "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", *Educación y sociedad*, 4 (1985), pp. 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*. [Documento multicopiado], 1999.
- Wright, J.: "The construction of competency in Physical Education", *Gender and Education*, 8 (1), (1996), pp. 61-79.

**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 dayly 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 si que tenien, entre les seves preocupacions, la creació d'ambients d'aprenentatge més coeducatius. En qualsevol cas, no pretenen de ser modeliques 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 acompañada 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 sexismes 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 absències.

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 capture 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 gairebé 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 màñiques 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·lificant dintre del mateix joc per fer-hi bromes, 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 prioritat 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 gaudençen?
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. Vam 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'avancava al que estava salvant, bloquejant-lo i impedint que recuperés la pilota.

- El Xavi, quan era persecutor, només 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 enclosos 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 encarcarats 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 agresives, és fàcil per a un docent cedir a les pretensions dels nois, més visibles i perturbadors 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 (Scranton, 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 traspassar 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 capdavall, 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 diferenciat per a noies en Educació Física (Fasting, 1992).

No en tenim prou amb què hi hagi nenes, Marisa en aquest cas, que aconsegueixin èxit i reconeixement, sinó que ha de buscar-se i potenciar-se que cadascú participants de les seves característiques i que tinguï 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 reivindiquessin 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 pugui 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. Compartim amb Marcelino Vaca (1999) la idea que l’Educació Física ha d’ofrir 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 tindríem ballant, corrent, aprenent una habilitat, etc. L’enfrontament, l’actuació sota pressió, l’emoció d’esser 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 desapercebuda, 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 desresa... 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 ensopegan 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 vèiem 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'accio amb els seus cossos. De totes les possibilitats d'accio 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 reproduïxen 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, defendem 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'aulas 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, aconsegueixen 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 gratificant, 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. Universitat 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 educación en la Educación Física", a *El ejercicio*



- 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 Vero: 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 premsa).
- 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.
- Scranton, 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 complementarity in Physical Education", *Gender and Education*, Vol. 8 (1), pàg. 61-79, 1996.