

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat "Activitat Física i Esport"
Bienni 1999-2001

LES RELACIONS DE GÈNERE
EN L'EDUCACIÓ FÍSICA A L'ESCOLA PRIMÀRIA

Anàlisi dels processos
de reproducció, resistència i canvi a l'aula

Per optar al títol de:
Doctora per la Universitat de Barcelona

Tesi doctoral presentada per:
Susanna Soler Prat

Dirigida per:
Dra. Maria Prat Grau
Dra. Núria Puig Barata

2007

A la mare i en record del pare,
a la Concep, el Josep, la Montse, la Rosa i a qui us acompanya,
al Bernat, l'Aran, el Pol, el Joan, la Susi, la Marina i el Marc.

Agraïments

Hi ha moltes persones a qui he d'agrair la col·laboració i suport a l'hora d'emprendre, desenvolupar i finalment dur a terme la tesi.

En primer lloc, a les nenes, els nens, les professores i els professors que han protagonitzat l'estudi. Gràcies a la seva participació, predisposició i paciència aquest projecte ha pogut ser una realitat.

Junt amb ells i elles, unes quantes persones del meu voltant han tingut també un paper principal en aquesta obra.

Destaco en primer lloc a les dues directores de tesi. Ambdues, cada una des del seu àmbit de coneixements i amb els seus trets personals particulars, m'han acompanyat en aquest viatge. Han estat al meu costat en els moments entusiastes de la recerca i també en aquelles etapes de dubtes i incerteses que sorgeixen en un treball d'aquest tipus. Tot i ser d'institucions i tradicions acadèmiques diferents s'han complementat i m'han fet més fàcil el treball. A elles el meu agraïment més sincer.

La Núria, ja a l'etapa d'estudiant a l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) a Barcelona, em va descobrir les possibilitats de la recerca social en l'esport. Les seves classes, a la llicenciatura i al doctorat, han estat un estímul constant per a la "imaginació sociològica". Provocant preguntes per indagar sobre qualsevol temàtica vinculada a l'esport, impeding la indiferència, exigint rigor científic i generant reflexió sobre tot allò que feia, em va transmetre la seva passió per la investigació. Gràcies pel teu entusiasme.

La confiança i la perseverança de la Maria m'han permès iniciar i compartir aquest projecte i molts d'altres que hem anat duent a terme des de la meua estada a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Deixant-me pensar, dir i fer, ha sabut escoltar-me, orientar-me, i oferir-me uns aprenentatges que són difícils de trobar en un llibre. Gràcies per la dedicació i el suport, tant personal com professional. I a l'Andreu, l'Anna, el Pau i la Marta per la seva paciència.

També agraïments per a qui forma part del grup de recerca "Valors en Joc" i amb qui, a l'INEFC de Barcelona o a la UAB, he tingut el plaer de compartir jornades ludicocientífiques, viatges, projectes, congressos, publicacions,

webs, sopars, etc. Al Miquel Àngel i al Carles, amb qui des que estudiàvem junts he pogut compartir tantes tertúlies sobre l'Educació Física i, sobretot, una gran amistat. A la Raquel, el Jordi, l'Albert i el Joan, amb qui he tingut la sort de poder treballar i aprendre dels respectius àmbits de coneixement, me n'heu ensenyat molt. I a qui m'acompanya al Laboratori d'Investigació Social i Educativa de l'INEFC de Barcelona: a la Mireia[†], per les seves ganes de fer coses, i a l'Anna, la Betlem, el Xavi i el Feliu, pel seu suport a la recta final, la seva sinceritat, les seves preguntes, els seus comentaris i les seves abraçades. Amb el dia a dia m'heu enriquit per a l'elaboració d'aquest treball, però molt més com a persona.

Vull destacar especialment també el paper de Mila Garcia, que m'ha ensenyat a observar la realitat del meu entorn amb unes "ulleres liles". Amb la seva militància i implicació dirigint el Grup d'Estudi de Dona i Esport (GEDE) va ser pionera en la recerca i la docència sobre aquesta temàtica. Així em va obrir un camí que m'ha conduït a la realització d'aquesta tesi. Moltes gràcies.

Com a professora a l'INEFC de Barcelona, la relació permanent amb els i les alumnes ha estat un estímul constant per aprofundir i reflexionar sobre els models i relacions de gènere en l'Educació Física. Les seves contínues i incessants qüestions o inquietuds m'han permès aprendre cada dia més sobre aquest i molts d'altres temes. M'agradaria que aquest treball em permetés millorar una mica més aquesta tasca docent i abordar els reptes que suposa.

En el marc institucional, he d'agrair el suport que m'han donat la UAB i l'INEFC de Barcelona. Durant els anys 2001 i 2002 vaig comptar amb l'ajuda d'una beca de Formació de personal d'investigació de la UAB gràcies a la qual vaig poder dur a terme la primera fase d'aquesta recerca. A partir d'aleshores, i fins el darrer moment, l'INEFC de Barcelona ha estat la institució que m'ha facilitat els recursos materials i humans per finalitzar l'estudi i m'ha ofert un context immillorable per treballar.

En aquest sentit, agraeixo el suport del professorat que m'acompanya dia a dia en la tasca docent, especialment el Jaume, i també la feina del personal de l'INEFC de Barcelona, que m'ha facilitat els tràmits burocràtics que genera una tesi doctoral i m'ha donat suport en tot allò que implica la recerca, especialment a l'hora d'anar a la biblioteca, resoldre qüestions informàtiques o d'audiovisuals, etc. Igualment, vull agrair també totes les gestions efectuades pel personal del Departament de Didàctica de l'expressió musical,

plàstica i corporal de la UAB, així com el personal del Servei d'Audiovisuals que em va donar suport en les filmacions.

Sortint de l'ambient universitari, també vull agrair el suport de totes aquelles persones que, amb més o menys consciència, m'han ajudat a recórrer aquest camí i m'han sentit parlar d'aquest projecte a totes hores des de fa ja uns quants anys. A la colla d'INEFC, el Quico, el Pep, la Ivon i la Rosa, per la seva amistat i suport tot i la distància. A les companyes del futbol sala, per tantes emocions viscudes. A les companyes de pis, la Montse i la Socors, per les vetllades de companyia i tertúlia. I sobretot, a la colla d'Olost, la Raquel, l'Eva, la Mireia, la Marta, l'Anna Salvans, l'Anna Font i l'Eli, que m'han fet riure en tantes i tantes ocasions cada cap de setmana. Moltes gràcies.

I finalment, m'agradaria fer un esment especial a la gent de casa. Gràcies al vostre suport i a tot el que m'heu ensenyat, amb paraules o sense, he tingut l'energia necessària per transcórrer aquest viatge. Des del principi fins al final, i per molt més. Per sempre, gràcies.

SUMARI

<u>AGRAÏMENTS</u>	<u>5</u>
<u>SUMARI</u>	<u>9</u>
<u>INTRODUCCIÓ</u>	<u>19</u>
1.1. LA PREGUNTA DE LA RECERCA.....	22
1.2. DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI	24
1.3. UNA NOTA AUTOBIOGRÀFICA	25
1.4. PARTS DEL TREBALL.....	27
<u>PART I. ESTAT DE LA QÜESTIÓ</u>	<u>29</u>
<u>CAPÍTOL 1. LES RELACIONS DE GÈNERE EN L'ESPORT</u>	<u>31</u>
1.1. LA REPRODUCCIÓ EN L'ESPORT	33
1.1.1. ELS ESTEREOTIPS TRADICIONALS DE GÈNERE EN RELACIÓ AMB L'ESPORT.....	34
a) Característiques apropiades per a nens i nenes: "forts" i "delicades" .	34
b) Activitats marcades pel gènere: "de nenes" o "de nens"	36
1.1.2. LA CONFIGURACIÓ DELS GÈNERES EN L'ESPORT: LA PERSPECTIVA HISTÒRICA	39
a) L'esport, "un laboratori de masculinitat"	39
b) Les dones en l'esport, "de la cotilla al xandall".....	42
1.1.3. LA INCIDÈNCIA ACTUAL EN EDAT ESCOLAR	46
a) L'esport en edat escolar.....	48
b) Els mitjans de comunicació	50
c) La cultura del consum del cos.....	54
1.2. ELS CANVIS EN L'ESPORT COM A SISTEMA OBERT	57
1.2.1. PROCÉS D'INDIVIDUALITZACIÓ DELS GÈNERES	58
a) La multiplicitat dels cossos.....	61
b) Les diverses feminitats	62
c) Masculinitats variades	64
1.2.2. L'EMERGÈNCIA I VALORACIÓ DE LA <i>DIFERÈNCIA</i> FEMENINA	65

CAPÍTOL 2. EL PROCÉS DE REPRODUCCIÓ A L'EDUCACIÓ FÍSICA 71

2.1.	MODELS D'EDUCACIÓ DELS GÈNERES I EDUCACIÓ FÍSICA	72
2.1.1.	EL MODEL D'ESCOLA SEGREGADA: ROLS DIFERENTS PER A NENS I NENES	73
a)	L'escola segregada: la diferència conforma la desigualtat	74
b)	L'Educació Física segregada: activitats adequades a les funcions d'homes i dones	74
2.1.2.	EL MODEL D'ESCOLA MIXTA: LA INVISIBILITZACIÓ DEL SEXISME.....	77
a)	L'escola mixta: la igualtat anul·la la diferència	78
b)	L'Educació Física mixta: l'androcentrisme del currículum	82
c)	El paper del currículum ocult	86
2.2.	EL PAPER DEL PROFESSORAT.....	88
2.2.1.	EXPECTATIVES VERS NENS I NENES	89
2.2.2.	COMUNICACIÓ A L'AULA	91
a)	El llenguatge.....	92
b)	La interacció quotidiana.....	93
2.2.3.	ASPECTES METODOLÒGICS.....	97
a)	Contradiccions al voltant de l'expressió corporal	98
b)	Estratègies per una suposada igualtat	99
2.2.4.	L'ORGANITZACIÓ DE LA SESSIÓ	101
a)	Les formes d'agrupament	102
b)	La gestió de l'espai	103
c)	La gestió del material.....	106
2.2.5.	L'AVALUACIÓ.....	107
2.2.6.	LES RESISTÈNCIES AL CANVI DEL PROFESSORAT	109
a)	El principi de llibertat individual: si no juguen és perquè no volen... ..	110
b)	La naturalització de les diferències.....	113
c)	El pes de la cultura professional	114
2.3.	EL PAPER DE L'ALUMNAT.....	116
2.3.1.	CREENCES I PREJUDICIS ENTRE ALUMNES.....	117
2.3.2.	ACTITUDS I RELACIONS TRADICIONALS ENTRE NENS I NENES	119
a)	Actituds estereotipades	120
b)	Relacions agressives	123
2.3.3.	ACTITUD EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.....	126
a)	Interès per l'Educació Física	126
b)	Les expectatives d'èxit davant activitats estereotipades	128
c)	Les resistències al canvi dels models tradicionals de gènere.....	130

CAPÍTOL 3. ELS PROCESSOS DE RESISTÈNCIA I CANVI A L'EDUCACIÓ FÍSICA 133

3.1.	L'ESCOLA COEDUCATIVA: CAP A LA UTOPIA.....	135
3.1.1.	LA COEDUCACIÓ: LA IGUALTAT DES DE LA DIFERÈNCIA.....	136
3.1.2.	LA COEDUCACIÓ A L'EDUCACIÓ FÍSICA: QUÈ IMPLICA?	139
3.2.	LA DIVERSIFICACIÓ D'ACTITUDS DE NENS I NENES VERS L'ACTIVITAT ESPORTIVA	141
3.2.1.	EL MOSAIC FEMENÍ	142
3.2.2.	EL MOSAIC MASCULÍ	143
3.3.	EL PROCÉS DE CANVI PER PART DEL PROFESSORAT	144
3.3.1.	INTRODUCCIÓ DE NOUS PLANTEJAMENTS.....	147
	a) Introducció de la cultura tradicional femenina	147
	b) Formació crítica.....	150
3.3.2.	RECURSOS DIDÀCTICS DIFERENTS	153
	a) Interacció amb l'alumnat	154
	b) Organització de la sessió	156
	c) Tasques.....	158
	d) Sobre les relacions entre alumnes.....	160
	e) Avaluar coeducativament.....	162
3.3.3.	CANVI DE LES CREENCES I SABERS DEL PROFESSORAT	163
	a) Qüestionament de les pròpies creences	164
	b) El canvi com a repte	167
	A MODE DE SÍNTESI DE LA PART I	169

PART II. DISSENY TEÒRIC I METODOLÒGIC DE LA RECERCA 173

CAPÍTOL 4. MODEL TEÒRIC DE LA RECERCA 175

4.1.	PLANTEJAMENT TEÒRIC	176
4.1.1.	LA COMPLEMENTACIÓ TEÒRICA: ENTRE LA REPRODUCCIÓ, LES RESISTÈNCIES I EL CANVI	176
4.1.2.	EL DISSENY DEL MODEL TEÒRIC D'AQUESTA RECERCA.....	180
4.2.	L'OBJECTE TEÒRIC: DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS.....	187
4.2.1.	LA DIMENSIÓ 1: ALUMNES.....	189
	a) Variable 1.1: Relacions entre alumnes.....	190
	b) Variable 1.2: Actituds vers la tasca	191
4.2.2.	LA DIMENSIÓ 2: DOCENT	192
	a) Variable 2.1: Postura del professorat	193

b) Variable 2.2: Gestió de la tasca	193
4.2.3. LA DIMENSIÓ 3: INTERACCIÓ DOCENT \leftrightarrow ALUMNES.....	195
a) Variable 3.1: Interacció Alumnes \rightarrow Docent	195
b) Variable 3.2: Interacció Docent \rightarrow Alumnes	196

CAPÍTOL 5. DISSENY METODOLÒGIC 199

5.1. ENFOCAMENT DE LA INVESTIGACIÓ	200
5.2. MÈTODES I MOSTRA.....	203
5.2.1. L'OBSERVACIÓ.....	204
a) Avantatges	204
b) Inconvenients	205
5.2.2. L'ANÀLISI DE CONTINGUT	208
a) Avantatges i inconvenients	208
b) Aplicació de l'anàlisi de contingut.....	209
5.2.3. MOSTRA	211
a) Criteris per a la selecció dels casos	212
b) Característiques de la mostra definitiva	212
5.3. DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA	213
5.3.1. L'OBSERVACIÓ EN AQUESTA RECERCA	214
a) Tipus: grau d'intervenció i participació de l'observadora	214
b) Nivell d'observació: una visió integradora	215
c) Forma de deixar-ne constància: el registre anecdòtic i la filmació ...	216
5.3.2. L'ANÀLISI DE CONTINGUT: TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ, ANÀLISI I PROCESSAMENT DE DADES	217
a) Preanàlisi	218
b) Transcripció, anàlisi i codificació de les dades.....	221
c) Interpretació de les dades i elaboració de l'informe final	224
5.3.3. VERIFICACIÓ DE LES DADES	227

PART III. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE RESULTATS 231

CAPÍTOL 6. ACTITUDS DE L'ALUMNAT 235

6.1. LA PERMANÈNCIA DEL MODEL ESPORTIU TRADICIONAL	236
6.1.1. EL PREDOMINI DEL MODEL ANDROCÈNTRIC A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA	237
a) L'entusiasme de la majoria dels nens i algunes nenes pel futbol	237
b) Amb la pilota i la samarreta a punt per jugar: el prestigi del futbol .	239

c)	La resistència al canvi del model tradicional: la dificultat dels plantejaments alternatius	241
6.1.2.	EL DESPRESTIGI I EL DESINTERÈS PER LES ACTIVITATS EXPRESSIVES	244
a)	El rebuig explícit: "Haremos danzas, vaya mierda... ¡Que levante la mano quien se quiera salvar...! Yo no pienso hacer de Heidi"	245
b)	El "boicot" d'alguns nens: mantenint-se al marge, passius, fent el ridícul o buscant brega	246
c)	La competitivitat i l'interès pel resultat en qualsevol activitat	249
d)	El poc al·licient que troben algunes nenes: "Després farem jocs?" ..	251
6.2.	LA RESISTÈNCIA AL MODEL ESPORTIU TRADICIONAL	254
6.2.1.	LA VALORACIÓ DE LES ACTIVITATS EXPRESSIVES	254
a)	L'interès general per l'èxit de les danses populars i la invenció de coreografies: "¡Pero entonces nos tapan!"	255
b)	"Una mica més...": Una bona rebuda de les sessions d'expressió entre la major part de les nenes	257
c)	Fent representacions teatrals: un moment per reproduir els rols tradicionals de gènere?	259
6.2.2.	CONFIGURANT UNA MANERA DE FER PRÒPIA	261
a)	La indiferència: retardant l'activitat, cedint el protagonisme, traient transcendència als errors, venint sense xandall... ..	261
b)	La insistència en el "perquè el futbol és molt avorrit i jo no en sé" ..	265
c)	Fent altres activitats més interessants: "Podem fer coses que no siguin esports?"	267
6.3.	ESBORRANT LA FRONTERA DELS GÈNERES	270
6.3.1.	QUAN LES NENES JUGUEN A FUTBOL: PARTICIPANT PASSI EL QUE PASSI	270
a)	En el joc lliure	270
b)	Fent el que proposa el professorat	271
c)	Aprofitant qualsevol moment	272
6.3.2.	L'INTERÈS D'ALGUNS NENS PER LES SESSIONS D'EXPRESSIÓ	274
a)	La preocupació per l'èxit de les danses tradicionals: "¿Giramos así, profe?"	274
b)	La invenció de coreografies: "Que podem fer que..."	276
c)	La creació de representacions: presentant-se voluntaris	277
d)	Buscant un estil propi: des de rodades i malabars a la simulació de cops, empentes i lluites	278
6.4.	COM A RESUM DEL CAPÍTOL	280

CAPÍTOL 7. RELACIONS ENTRE ALUMNES	283
7.1. RELACIONS QUE COMPORTEN LA REPRODUCCIÓ	284
7.1.1. L'AGRUPACIÓ PER SEXES: LA TENDÈNCIA GENERAL DE L'ALUMNAT.....	284
a) Escoltant des de costats diferents.....	285
b) A l'hora de formar grups: nens amb nens i nenes amb nenes.....	287
c) Formar parelles: buscant la companya o el company	289
d) Quan nens i nenes busquen l'equilibri: "Aquest equip?.. Guanyaran sempre!" i "Mira cuantos somos, ¡sois más niños!"	292
7.1.2. LES TENSIONS ENTRE ALUMNES	294
a) La gran inquietud: "Ens haurem d'agafar de les mans?"	294
b) Les situacions de ridiculització, exigència i exclusió: algunes dades.	297
c) La llei del més hàbil en el preesport: amb el "dret" d'excloure i pressionar	301
d) Sense marge d'error: l'exclusió, l'exigència i la ridiculització a les sessions d'expressió	304
7.1.3. JUGANT SOTA PRESSIÓ: QUAN LES NENES QUEDEN AL MARGE.....	306
a) L'exclusió: robant la pilota a la pròpia companya d'equip.....	307
b) "Va, ràpid!" i altres coaccions i retrets.....	309
c) La ridiculització i el menyspreu a les companyes	311
d) La intimidació i el "no tinguis por de la pilota"	313
e) Quan les nenes perden la confiança	315
7.1.4. LA PRESSIÓ PELS NENS EN ELS PREESPORTS: UNA SITUACIÓ DELICADA	316
a) Exigències entre nens: "Estamos perdiendo el tiempo, que tonto..."	317
b) Quan un nen perd davant una nena, una pressió afegida: "no pillas ni a una tortuga".....	319
c) Quan els nens intenten evitar el model preesportiu tradicional: "¡Que yo no me quiero poner!".....	320
d) La sanció per no seguir els cànons: "però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què"	321
7.1.5. EL TREBALL D'EXPRESSIÓ: UNA SITUACIÓ COMPROMESA.....	324
a) Empentes i cops quan es fan danses i altres activitats: entre el joc i la intimidació.....	324
b) Rient-se dels companys i/o companyes	325
c) Exigint concentració i interès: "Para, pirao..."	328
d) Sense deixar-ne passar ni una: insistint davant l'actitud de resistència d'alguns nens.....	330

7.1.6.	SENSE MARGE DE TRANSGRESSIÓ: "PARECES UN MARICA... LA NÚRIA FA DE NEN... JA, JA... ¡MARIMACHO!"	331
a)	"Pareces un marica"	331
b)	El canvi de rols: una ocasió per fer befa	332
c)	"... la Núria fa de nen... Ja, ja... ¡marimacho!"	334
7.2.	RELACIONS QUE AFAVOREIXEN EL CANVI	337
7.2.1.	FENT-SE NOTAR: ENTRE PROTESTES I DISPUTES	337
a)	Exigint respecte: posant límit a les exclusions, coaccions, ridiculitzacions o intimidacions	337
b)	Entrant en disputa: sense quedar-se amb les mans plegades	340
c)	Buscant l'ajuda del professorat, o buscant-se la vida.....	342
7.2.2.	LA CONSCIÈNCIA DEL SEXISME	345
a)	Destapant el conflicte: "es pensen que no sabem jugar... es queixen, ens insulten... i n'hi ha alguns que es creuen que ens manen"	345
b)	Buscant complicitat entre companyes: "¡No, a un niño no!"	350
7.2.3.	COL·LABORANT I ANIMANT-SE: EL SUPORT ENTRE ALUMNES.....	351
a)	Fent grups mixtes, i per què no?	351
b)	L'ajuda i les mostres de suport entre alumnes: anant una mica més enllà del necessari	353
c)	L'associació entre nens i nenes al preesport: "Bona, bona Sara!"	355
d)	La col·laboració a expressió: "Mira, tots som companys i tots som iguals...".....	357
7.3.	COM A RESUM DEL CAPÍTOL	358

CAPÍTOL 8. EL PAPER DEL PROFESSORAT 361

8.1.	GESTIONANT LA SESSIÓ I INTERACTUANT AMB L'ALUMNAT.....	363
8.1.1.	DONANT MÉS O MENYS MARGE D'ELECCIÓ A L'HORA DE FER ELS GRUPS.....	363
a)	La formació de grups segons continguts i activitats	364
b)	La formació de grups segons les característiques del professorat	366
8.1.2.	LES INTERACCIONS DOCENT – ALUMNES I VICEVERSA.....	368
a)	La interacció docent – alumnes segons els continguts de la sessió i el sexe del professorat.....	368
b)	La interacció alumnes – docent segons el tipus de contingut i el sexe del professorat	374

8.1.3.	ALGUNES TRAVES PER ALS PLANTEJAMENTS COEDUCATIUS	378
a)	Els grups mixts com a càstig: "Vine Alejandro, canviem, posa't al costat de la..."	378
b)	Mantenint els rols tradicionals de les danses populars	379
c)	"No hi cabem": distribució desigual de l'espai, el material i el temps.....	384
d)	Els tòpics i les expectatives en el llenguatge del professorat	389
8.2.	A LES SESSIONS DE PREESPORT	392
8.2.1.	EL PRINCIPI DE LLIBERTAT INDIVIDUAL.....	393
a)	La visió dels nens: "las niñas se quedan quietas y no van a buscar el balón, pero la Diana sí"	393
b)	La visió d'alguns i algunes mestres: "no volen fer mai res... totes les nenes d'aquesta classe són unes fleumes, però n'hi ha una que és molt bona [...] que és mig nen"	394
8.2.2.	"ESCOLLINT NEN – NENA": UNA ESTRATÈGIA COEDUCATIVA?.....	395
a)	Els grups mixts, un principi molt arrelat entre el professorat	395
b)	Els partits amb equips mixts: una situació d'igualtat?.....	399
c)	El sermó habitual: "passeu la pilota" i "moveu-vos una mica"	401
8.2.3.	BUSCANT UNA GESTIÓ MÉS EQUITATIVA.....	405
a)	L'organització de l'espai, el material i el temps per afavorir la participació i posar fre a l'acaparament	406
b)	Disseny d'activitats per afavorir la participació	407
8.2.4.	MÉS ENLLÀ DEL PARTIT: DEIXANT DE BANDA ELS ASPECTES TÈCNICS I ABORDANT ELS ASPECTES ACTITUDINALS O EL QUE PASSA AL PATI	409
a)	"No vol dir que farem aquest esport amb totes les normes i totes les coses"	409
b)	"Potser hauríem de prohibir el futbol".....	413
8.2.5.	CONTRADICCIONS DEL PROFESSORAT EN EL PLANTEJAMENT DELS PREESPORTS.	417
8.3.	A LES CLASSES D'EXPRESSIÓ	419
8.3.1.	UN CONTINGUT QUE ES FA DIFÍCIL PLANTEJAR	420
a)	La pugna del professorat en els continguts d'expressió: "quan hem saltat semblava que us perseguíssiu, sense córrer [...] mans a la cintura, no a la butxaca, eh!"	420
b)	La ignorància i la renúncia als continguts d'expressió: "ho vull intentar, però és difícil [...]" i " fer danses amb ells seria la guerra"	425
8.3.2.	EL TREBALL DEL CONTACTE I LA MIRADA: TRENCANT O REFORÇANT TABÚS?	430
a)	Abordant el treball del contacte i la proximitat entre nenes i nens: una situació delicada.....	430

b)	La vergonya: entre l'obligació i la no-obligació	433
8.3.3.	BUSCANT ESTRATÈGIES PER ANAR UNA MICA MÉS ENLLÀ	434
a)	Donant prestigi a les danses i l'expressió	434
b)	Quan els rols de nens i nenes no apareixen i es pot treballar en confiança	436
c)	Incidint en el treball actitudinal i emocional: "l'expressió a través del nostre cos per expressar un sentiment o un [...]"	437
8.4.	COM A RESUM DEL CAPÍTOL	440

PART IV. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS 445

CAPÍTOL 9. DISCUSSIÓ 447

9.1.	EL PROCÉS DE REPRODUCCIÓ	448
9.1.1.	LA PERMANÈNCIA DE L'ANDROCENTRISME	448
a)	El futbol: l'esport "rei" entre els nens	449
b)	El desconcert en els continguts expressius	450
9.1.2.	TENSIONS ENTRE ALUMNES	452
a)	La permanència de prejudicis	453
b)	La marginació de les nenes en els preesports	455
c)	La rigidesa de la masculinitat: una dura línia defensiva	458
9.1.3.	EL PROFESSORAT COM A REPRODUCTOR	459
a)	L'omissió en l'acció i el principi de llibertat individual	459
b)	Una gestió incorrecta de la sessió	461
c)	Algunes pautes sexistes	461
9.2.	ENTRE LA RESISTÈNCIA I EL CANVI	462
9.2.1.	LES RESISTÈNCIES A LA CULTURA ESPORTIVA DOMINANT	463
a)	La passivitat femenina: una forma de resistència?	464
b)	La flexibilitat del gènere femení, culturalment parlant, és clar... ..	468
c)	Nens que esborren fronteres	469
9.2.2.	RELACIONS PER IMPULSAR EL CANVI	470
a)	La denúncia del sexisme	470
b)	Suport mutu: vents a favor del canvi	472
9.2.3.	EL PROFESSORAT COM A GENERADOR DE CANVI	473
a)	De la sensibilització a la creació d'un clima de respecte	473
b)	Diàleg i reflexió crítica amb l'alumnat	475

CAPÍTOL 10. CONCLUSIONS	477
10.1. SOBRE ELS PROCESSOS DE REPRODUCCIÓ, RESISTÈNCIA I CANVI	478
10.1.1. EL PAPER DEL PROFESSORAT	480
10.1.2. EL PAPER DE L'ALUMNAT	482
10.2. IMPLICACIONS DE L'ESTUDI	484
10.2.1. LA COEDUCACIÓ: POSSIBILITATS I LIMITACIONS DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA ..	485
a) Tenint en compte les diferències.....	486
b) Vetllant per un bon clima d'aprenentatge.....	487
c) Sobre la formació inicial	488
10.2.2. CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES: LA VALORACIÓ DELS INDICADORS	489
10.3. LÍMITS DE LA RECERCA.....	491
10.4. LÍNIES FUTURES	493
ÍNDEX DE TAULES, FIGURES I GRÀFIQUES	497
BIBLIOGRAFIA	501
ANNEXES	535
Annex 1. Criteris de selecció de la mostra	537
Annex 2. Descripció del procés de recollida de dades	543
Annex 3. Descripció dels jocs i activitats	555

INTRODUCCIÓ

Al congrés *Mujer y Deporte*, celebrat a Bilbao l'any 2001, es va distribuir un cartell de promoció molt escaient. En aquest cartell, s'hi veuen les cames d'un infant en posició frontal, sense mostrar la part superior del cos, de manera que no se sap si la imatge correspon a un nen o a una nena. Cada cama va equipada de manera diferent: l'esquerra amb una sabatilla de ballet i la dreta amb una bota de futbol (veure figura 1).

Aquesta imatge simbolitza de forma explícita i perspicaç el significat de la coeducació en l'Educació Física: en primer lloc, que cap activitat correspon a nenes o a nens, ja que no sabem el sexe de la criatura; en segon lloc, que la pràctica d'una activitat no exclou la possibilitat de practicar l'altra, ja que ambdues les fa la mateixa persona; i finalment, que una activitat pot ser tan important com l'altra, ja que les dues tenen el mateix valor. És a dir, plasma en un missatge visual la voluntat d'aconseguir una Educació Física en què no hi hagi limitacions, condicionants ni jerarquies de cap tipus, ni per a nens ni per a nenes. Qualsevol activitat —amb totes les habilitats, qualitats físiques i valors que comporta— és tan necessària, adequada i important per a nenes i per a nens com l'altra.

Tanmateix, mentre aquesta imatge sigui vigent i serveixi encara per il·lustrar un missatge d'igualtat, voldrà dir que les relacions tradicionals de gènere, marcades per uns models hegemònics de feminitat i masculinitat, encara segueixen sent presents en l'imaginari col·lectiu. La present investigació pretén, precisament, analitzar de quina manera l'Educació Física a l'escola primària afavoreix i/o dificulta la consecució d'aquesta imatge.

Figura 1. Cartell de promoció del congrés Mujer y Deporte celebrat a Bilbao l'any 2001



Entre el conjunt de continguts que s'imparteixen a l'Educació Física a l'escola primària es troben activitats que, com les de la imatge, comporten una important càrrega cultural de gènere. En un mateix curs, per exemple, es pot trobar una unitat didàctica al voltant del futbol i una altra sobre danses, de manera que tant nens com nenes treballen ambdues pràctiques (si el professorat les inclou en la programació de l'àrea, com ja s'analitzarà més endavant). Les circumstàncies que es generen en aquests continguts són motiu habitual de comentaris entre el professorat d'Educació Física, que es troba davant situacions que no sorgeixen en altres tipus de continguts.

Des d'un punt de vista sociològic i pedagògic, el treball d'aquest tipus de continguts genera un ventall ampli i divers de qüestions, com per exemple: Perduren les etiquetes de gènere associades a cada activitat? Com responen els i les alumnes a aquestes propostes? Influeix la càrrega cultural de gènere en la seva actitud vers la tasca? Com són les relacions entre nens i nenes en

aquests continguts? Aquestes relacions afavoreixen la participació en l'activitat o la dificulten? S'ha superat la jerarquia entre el model masculí i el model femení? Com planteja el professorat els diferents continguts? Com interactua amb nens i nenes en les diferents propostes? En definitiva, a l'Educació Física es facilita la superació i el canvi dels estereotips tradicionals de gènere, o se segueixen reproduint?

A partir d'aquest conjunt d'inquietuds i interrogants sorgeix la pregunta de la recerca, la problemàtica, i es delimita l'objecte d'estudi.

1.1. La pregunta de la recerca

Al llarg de la història, l'Educació Física ha estat especialment permeable a la influència del sistema educatiu i també a la del sistema esportiu. Les activitats, així com els valors i normes que es desenvolupen en el context de l'esport, en moltes ocasions s'acaben introduint també en l'Educació Física. Els continguts d'aquesta, aleshores, com assenyalen Lucio Martínez Álvarez i Alfonso García Monje (2002), acaben sent radicalment influenciats per les representacions de gènere pròpies de cada moment en l'àmbit esportiu. Paral·lelament, l'Educació Física ha anat seguint al mateix temps l'evolució que s'ha donat en el sistema educatiu, de manera que també es veu influenciada per la cultura escolar i els valors que predominen a l'escola en general.

Per comprendre les relacions de gènere en l'Educació Física, doncs, és necessari analitzar com aquestes es fan presents en els dos sistemes culturals més amplis en què es troba immersa: el sistema educatiu, per un costat, i el sistema esportiu, per l'altre.

En el sistema esportiu, des d'un punt de vista sociològic, s'observa que l'esport segueix sent un mirall on es reflecteixen els models i relacions tradicionals de feminitat i masculinitat, de manera que es converteix en un mecanisme que els reproduïx. Paral·lelament però, s'observa com junt amb el procés de reproducció, la participació esportiva també està experimentant el procés "d'individualització" dels gèneres. Es produeix així una situació paradoxal: d'una banda l'esport, en totes les seves vessants, es pot considerar un àmbit de reproducció dels estereotips tradicionals de gènere en què es fan presents relacions de desigualtat, però d'una altra banda també es pot convertir en un espai de confrontació i creació de noves formes de relació

(Puig & Soler, 2004). Si es té en compte la influència del sistema esportiu en l'Educació Física, com es reflecteix aquesta situació a les classes?

Des d'una perspectiva més pedagògica, i específicament dins l'àmbit educatiu, els principals estudis sobre les relacions de gènere en l'Educació Física i el joc a Espanya, duts a terme des de principis dels anys 90, exposen que generalment se segueixen reproduint els estereotips tradicionals de gènere i les relacions entre nens i nenes segueixen sent desiguals. L'aplicació real del currículum, les expectatives dels i les mestres, les formes i els tipus d'interacció amb nenes i nens, l'organització dels grups, la distribució de l'espai, el material i el temps a cada tasca, els llibres de l'àrea, així com l'actitud i les relacions de nenes i nens a les classes d'Educació Física, i en definitiva, tot allò que constitueix el currículum ocult, entre molts d'altres aspectes, tendeixen a reproduir els models tradicionals de gènere.

Les relacions i els models de gènere que emergeixen a l'Educació Física però, ja no es poden comprendre només a partir de l'anàlisi del sexisme present a l'escola. Segons Ann Hall (1996), després dels estudis centrats en la reproducció de les relacions de gènere —que evidencien que el col·lectiu femení assumeix un paper de subordinació—, també és necessari canviar de perspectiva i posar el punt de mira en l'esport i l'Educació Física com espais de resistència i transformació i emprendre així noves perspectives d'anàlisi.

Així, com proposa Jan Wright (1995), la investigació sobre les relacions de gènere requereix tenir en compte no només les estructures socials limitadores de l'Educació Física, sinó també el paper actiu que exhibeix el professorat així com l'alumnat en la configuració d'aquestes relacions. Qui participa en l'acció educativa no segueix normes previsibles o patrons, sinó que negocia significats i elabora solucions provisionals en cada situació. Docents i alumnes, en les seves interaccions mútues, poden dibuixar uns nous elements culturals i institucionals fruit de la seva experiència en altres situacions (a l'escola o fora de l'escola). Així tenen el potencial no només de reproduir els discursos i pràctiques tradicionals de gènere, sinó també de ser productius i canviar-los.

L'Educació Física, doncs, es converteix en un espai complex des d'on és possible la reproducció de les relacions tradicionals de gènere en l'esport així com també la seva resistència i la transformació.

A partir d'aquest plantejament, la pregunta que es pretén respondre en aquesta recerca és: "Com s'articulen els processos de reproducció, resistència i canvi de les relacions tradicionals de gènere en l'Educació Física a l'escola primària?"

Així doncs, aquest treball es proposa la indagació i la millor comprensió dels processos de canvi, resistència i reproducció de les relacions tradicionals de gènere en l'Educació Física a l'etapa de primària. Amb aquesta intenció, s'ha desenvolupat un model teòric que pretén facilitar-ne l'estudi i ser un marc que proporcioni la visió de tota la complexitat que abraça.

1.2. Delimitació de l'objecte d'estudi

Per tal d'analitzar els processos de reproducció, resistència i canvi, cal conèixer i desvelar les relacions que s'estableixen a l'interior de l'aula, ja que és aquest el veritable espai del currículum ocult (Bain, 1985, 1990; Kirk, 1990, 1992; Fernández-Balboa, 1993).

Per abordar aquesta problemàtica, doncs, són necessàries anàlisis qualitatives que permetin conèixer "el dia a dia" del professorat i l'alumnat en els escenaris naturals en què es desenvolupa habitualment la seva acció. És a dir, cal posar l'èmfasi en els aspectes pedagògics que es fan presents a les classes d'Educació Física i en les característiques del context d'aprenentatge més que no pas en les característiques del currículum (Wright, 1995; Evans, Davies & Penney, 1996; Flintoff & Scratton, 2001; Ronholt, 2002). Com assenyalen Inez Rovegno i David Kirk (1995: 456), sense la comprensió de com es produeix l'aprenentatge a les classes d'Educació Física, el desenvolupament de programes crítics des d'un punt de vista social acaba sent un exercici poc efectiu.

Per aquesta raó, es considera oportú centrar-se en les interaccions i les construccions socials que es donen dins la complexa vida de la classe. Com diria Jaume Trilla (1991, cf. a Noguera, 2003) fent el símil de qui explora un territori, aquesta recerca, duta a terme amb la intenció d'aprofundir, s'interessa més per la geologia que per la geografia de l'Educació Física, i passa d'explorar aquest territori a fer-hi espeleologia. És a dir, aquest estudi es centra més en el *com* que en el *què* es duu a terme a l'Educació Física.

En aquest marc, des d'un punt de vista metodològic, s'ha optat per un estudi de casos basat en l'observació i el corresponent anàlisi de contingut. Aquest

plantejament però, exigeix focalitzar la mirada i delimitar l'abast de la recerca. Dins l'ampli espectre de possibles escenaris a escollir en l'àmbit de l'Educació Física, i considerant la problemàtica plantejada, aquesta investigació s'ha centrat en l'anàlisi d'aquelles sessions en què es treballen continguts tradicionalment estereotipats com a masculins i femenins, ja que s'ha considerat que són el marc en què més es poden visibilitzar els processos de reproducció, resistència i canvi.

Per això, s'ha tingut en compte la identificació de la competició esportiva amb la cultura masculina —especialment el futbol— i, a la inversa, la identificació de tasques i activitats d'expressió i ritme, com la dansa, l'expressió corporal o la invenció de coreografies, amb la cultura femenina. Tal i com succeïa a principis del segle XX, aquestes identifications encara perduren actualment en l'imaginari comú d'alumnes i docents a Catalunya i Espanya (Vázquez & Álvarez, 1990; Fernández, 2006; Learreta, Ruano & Sierra, 2006).

En definitiva, per respondre la pregunta que es planteja, la mirada d'aquesta recerca s'ha centrat en la pràctica quotidiana a l'aula, tant pel que fa al professorat com a l'alumnat, en el treball dels continguts de preesport i expressió corporal a l'Educació Física al tercer cicle de primària.

1.3. Una nota autobiogràfica

Per comprendre l'enfocament i el desenvolupament d'aquesta investigació, i abans de seguir endavant, és també necessària una breu presentació de com he arribat al plantejament d'aquesta problemàtica, ja que aquesta recerca no hagués estat possible sense un procés de reflexió sobre la meva pròpia trajectòria personal i professional.

Són diverses les experiències que m'han despertat la inquietud per les qüestions de gènere en l'Educació Física i l'esport. En primer lloc, situaria el record i la reflexió sobre la meva pròpia vivència de l'Educació Física a primària i a secundària. En una Educació Física basada en els esports col·lectius i la condició física, em trobava entre el grup hàbil motriument parlant i gaudia plenament de cada sessió. Anys més tard però, iniciats els estudis d'Educació Física a l'INEFC de Barcelona, vaig començar a ser conscient de les absències i buits que hi havia en el meu bagatge, especialment en tot allò relacionat amb l'expressió corporal o les activitats de ball i ritme. A poc a poc, també vaig anar reconeixent situacions de discriminació i desigualtat en què s'havien trobat moltes de les meves

companyes, i algun company, a les classes d'Educació Física de l'escola i de l'institut i que aleshores m'havien passat completament desapercebudes.

Com Nate McCaughtry (2004), en haver estat una alumna i esportista activa i interessada pels esports d'equip, em resultava difícil reconèixer la situació de discriminació de les nenes que voldrien ser actives però no ho són perquè no se'ls plantegen activitats interessants o no es plantegen d'una forma atractiva per a elles. Progressivament, doncs, vaig anar sent conscient del sexisme que impera a l'Educació Física, i fins i tot de les situacions de discriminació en què jo mateixa havia estat implicada sense tenir-ne consciència.

D'altra banda, la meva experiència com a jugadora i entrenadora de futbol sala també ha estat present en el transcurs d'aquesta recerca. Són diverses les situacions, episodis i anècdotes que m'han portat a indagar sobre la incidència dels models i relacions tradicionals de gènere en la pràctica esportiva. Segurament, però, l'experiència que va marcar de forma més clara un punt d'inflexió va ser la situació que vaig viure després de fer una bona actuació i aconseguir una victòria important. Aleshores, just finalitzat el partit, el metge de l'equip em va donar l'enhorabona amb l'expressió: "Felicitats, has jugat com un home". Una expressió que, dita com un elogi, tot i ser una anècdota molt concreta, posa en evidència la jerarquitització encara existent en el món de l'esport i la idealització del model masculí. Aquesta i altres vivències, progressivament, em van fer adonar que, si bé en la meva trajectòria esportiva havia disposat i gaudit de diverses oportunitats per canviar el model tradicional de gènere i jo podia viure el futbol sala com una forma de plena realització personal, calia ser conscient també dels mecanismes de desigualtat, discriminació i reproducció dels models tradicionals de gènere en l'esport.

A aquestes vivències com a esportista s'hi van sumar també els coneixements que anava adquirint en els estudis universitaris d'Història i d'Educació Física. A poc a poc, vaig passar de valorar negativament els plantejaments feministes —actitud que avui puc veure en una part important de l'alumnat quan arriben a les classes que imparteixo a l'INEFC de Barcelona—, a voler entendre'ls millor i a reconèixer les aportacions que ha fet a la comprensió dels esdeveniments socials.

Aleshores vaig iniciar el camí de la recerca en Educació Física i gènere. En aquest àmbit he experimentat també una evolució que s'ha anat produint al

llarg d'aquesta investigació així com en d'altres en què he estat vinculada paral·lelament. Les investigacions inicials van ser amb posicions properes al feminisme liberal, des del qual es planteja, com expressa Jan Wright (1995), "repartir el pastís" i considerar sobretot aspectes quantitius. Aquests plantejaments però, resultaven insuficients per comprendre la complexa realitat social i els mecanismes imbricats en les relacions de gènere. Progressivament, doncs, he anat adoptant també perspectives que donessin cabuda a elements més complexos i dinàmics, de manera que cada vegada he tingut més presents els aspectes qualitius. Fruit d'aquest procés, he entès la necessitat de combinar les diverses perspectives, i he entès que cadascuna és útil per a la millor comprensió de la problemàtica d'estudi en aquesta i, possiblement, en altres recerques.

Així, aquesta trajectòria ha arribat ara a una etapa en què les paraules que més es repeteixen en el meu discurs són les d'*ambivalència*, *complexitat*, *contradició* i *paradoxa*. Unes paraules que puc posar especialment "en joc" i es fan imprescindibles en la tasca de formació de professionals de l'activitat física i l'esport del futur que estic duent a terme actualment a l'INEFC de Barcelona. Una tasca en què espero poder reflectir i fer emergir totes les problemàtiques que apareixen en aquesta recerca i en què, dia a dia, l'alumnat m'anima a seguir indagant sobre la qüestió del gènere en l'Educació Física.

1.4. Parts del treball

Aquest informe conté deu capítols, que s'han estructurat en quatre parts diferenciades: l'estat de la qüestió, el disseny teòric i metodològic, l'anàlisi i interpretació dels resultats, i finalment, la part de discussió i conclusions.

A la primera part, dividida en tres capítols, es recull l'estat de la qüestió sobre les relacions de gènere en l'esport i l'Educació Física. El primer capítol fa referència a les relacions de gènere en l'esport, mostrant com aquest pot ser un àmbit de reproducció dels models i relacions tradicionals de gènere però, al mateix temps, pot ser també un àmbit on es posin de manifest les resistències als models hegemònics i es generi el canvi. El segon i tercer capítols ja es refereixen específicament a l'Educació Física. En el segon capítol es descriu com l'Educació Física pot esdevenir un mecanisme de reproducció i un espai on s'observen pautes sexistes. Finalment, en el tercer capítol, es fa

referència a les implicacions i característiques dels processos de resistència i canvi que es poden donar, també, des de l'Educació Física.

A la segona part s'hi pot trobar el disseny teòric i metodològic de la investigació. Al quart capítol s'assenyalen, en primer lloc, les perspectives teòriques que s'han tingut en compte i es desenvolupa el model d'anàlisi que s'ha dissenyat per a aquesta recerca. Seguidament, considerant el conjunt d'aspectes tractats a l'estat de la qüestió així com el plantejament teòric adoptat, es presenta l'objecte teòric de la recerca, és a dir, les dimensions, variables i indicadors que s'han establert per a aquesta investigació. Al cinquè capítol, partint dels elements plantejats en el capítol anterior, es desenvolupa el disseny empíric que s'ha dut a terme.

A la tercera part es presenta l'anàlisi i interpretació dels resultats de la recerca, que s'estructuren en tres grans capítols, seguint les dimensions principals de què consta l'estudi: l'actitud de l'alumnat vers la tasca, les relacions entre alumnes, i el paper del professorat. Cada un d'aquests tres capítols consta de diferents apartats en què es reflecteixen aquelles circumstàncies que tenen a veure amb la reproducció, la resistència i el canvi dels models tradicionals de gènere. La riquesa de molts dels detalls que s'han observat ha comportat la descripció minuciosa dels episodis que il·lustren els resultats obtinguts. Així, aquesta part ha resultat molt àmplia i extensa, però s'ha considerat necessari per tal de fer un informe rigorós, detallat i exhaustiu.

Finalment, a la quarta i última part de l'informe, es presenten la discussió i les conclusions de l'estudi. En el capítol novè, s'examinen en detall els resultats de la recerca i s'articulen amb les consideracions teòriques plantejades. Al desè capítol, s'estableixen les principals conclusions a què s'ha arribat sobre els processos de reproducció, resistència i canvi, i el paper que hi juguen el professorat i l'alumnat. Es procura, doncs, proporcionar un model que doni resposta a la pregunta i que no obvii tota la complexitat que es posa de manifest a les sessions d'Educació Física. Tenint en compte aquests aspectes, s'assenyalen també les implicacions que pot tenir l'estudi a la pràctica de l'Educació Física i a la formació de professorat, així com les limitacions i les línies de futur que han sorgit d'aquest treball.

Junt amb aquest informe, es presenta també un CD, on es pot trobar la tesi en format informàtic.

PART I.
ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Tenint en compte la conjunció d'influències entre el sistema esportiu i el sistema educatiu en l'Educació Física, en aquesta part es fa una revisió de l'estat de la qüestió sobre les relacions de gènere en ambdós àmbits.

En el primer capítol es desenvolupa com l'esport és un mecanisme de reproducció i jerarquització de les relacions tradicionals de gènere però, al mateix temps, pot ser també un àmbit que doni cabuda a la individualització dels gèneres i la revalorització de la cultura femenina.

Al segon capítol ja es parla específicament de l'Educació Física, fent referència a com aquesta pot esdevenir un mecanisme de reproducció de les relacions tradicionals de gènere. A continuació, al tercer capítol, es fa referència a les implicacions i característiques del procés de canvi que es pot donar, també, des de l'Educació Física. A cada un d'aquests capítols es plantegen, en primer lloc, quins són els models d'educació dels gèneres que hi tenen a veure i, seguidament, s'assenyala el paper que hi juga el professorat, ja sigui en el procés de reproducció o en el procés de canvi, i també el paper de l'alumnat.

En conjunt, tal com se sintetitza en el darrer apartat, en aquesta part es recull i s'analitza la literatura on es fa referència a com les institucions socials de l'escola i l'esport, entre les quals es troba immersa l'Educació Física, poden convertir-se en un àmbit de reproducció, resistència i/o transformació dels models i les relacions tradicionals de gènere. D'aquest estat de la qüestió es desprenen algunes de les principals claus que han permès l'anàlisi i la interpretació dels resultats.

Capítol 1. Les relacions de gènere en l'esport

1.1.	LA REPRODUCCIÓ EN L'ESPORT.....	33
1.1.1.	ELS ESTEREOTIPS TRADICIONALS DE GÈNERE EN RELACIÓ AMB L'ESPORT	34
a)	Característiques apropiades per a nens i nenes: "forts" i "delicades"	34
b)	Activitats marcades pel gènere: "de nenes" o "de nens".....	36
1.1.2.	LA CONFIGURACIÓ DELS GÈNERES EN L'ESPORT: LA PERSPECTIVA HISTÒRICA.....	38
a)	L'esport, "un laboratori de masculinitat"	39
b)	Les dones en l'esport, "de la cotilla al xandall"	42
1.1.3.	LA INCIDÈNCIA ACTUAL EN EDAT ESCOLAR	46
a)	L'esport en edat escolar	48
b)	Els mitjans de comunicació.....	50
c)	La cultura del consum del cos.....	54
1.2.	ELS CANVIS EN L'ESPORT COM A SISTEMA OBERT.....	56
1.2.1.	PROCÉS D'INDIVIDUALITZACIÓ DELS GÈNERES	58
a)	La multiplicitat dels cossos	61
b)	Les diverses feminitats	62
c)	Masculinitats variades.....	64
1.2.2.	L'EMERGÈNCIA I VALORACIÓ DE LA <i>DIFERÈNCIA</i> FEMENINA	65

L'esport, com qualsevol altra manifestació cultural, és una activitat dinàmica i interactiva amb la societat que la genera. Així, el concepte d'esport es va modificant i ajustant als canvis que s'hi produeixen, i reflecteix les circumstàncies i transformacions que es donen en la societat.

Fruit d'aquest vincle, la definició tradicional d'esport —entès com una activitat competitiva reglamentada i enfocada a la consecució de bons resultats—, ja no resulta suficient per comprendre el conjunt d'activitats que responen al nom d'*esport*. Actualment, segons la Carta Europea de l'Esport¹ (Consell d'Europa, 1992) i la consideració de la ciutadania mateixa (García Ferrando, 2006), aquest concepte ja va molt més enllà de les activitats competitives tradicionals i engloba un ampli ventall d'activitats.

Partint d'aquesta definició, com plantegen Núria Puig i Klaus Heinemann (1991), l'esport es pot entendre com un sistema obert on s'hi poden trobar activitats molt diverses que configuren quatre models d'esport diferenciats: el model d'esport competitiu —que hereta les activitats i característiques pròpies de l'esport entès de forma tradicional—, el model d'esport espectacle, el model d'esport expressiu —que inclou activitats d'esport per a tothom i oci— i el model d'esport instrumental —que es refereix a les activitats esportives realitzades amb finalitats estètiques o higièniques—.

Els valors, actituds i normes que caracteritzen les activitats esportives, doncs, no són uniformes ni homogènies, sinó que són les que hi introdueixen i posen en joc les persones que les configuren. No es tracta d'una tradició o cultura configurada aleatòriament, sinó que va en consonància amb els principis i valors de qui duu a terme i desenvolupa aquella pràctica.

En aquest marc, en el següent apartat es desenvolupa com l'esport pot ser un mecanisme de reproducció i jerarquitització dels models tradicionals de gènere però, al mateix temps, i tenint-ne en compte l'evolució en els darrers anys cap a un sistema obert, pot ser també un àmbit que doni cabuda a la individualització dels gèneres i la valorització de la cultura femenina.

¹ L'article 2 de la Carta Europea de l'Esport de maig de 1992, adoptada a la Conferència de Ministres de l'Esport del Consell d'Europa, diu: "S'entén per esport tota mena d'activitats físiques que, mitjançant una participació organitzada o no, tinguin per finalitat l'expressió i la millora de la condició física i psíquica, el desenvolupament de les relacions socials i l'obtenció de resultats esportius en competicions de tots els nivells".

1.1. La reproducció en l'esport

Com a activitat socialment construïda, l'esport incorpora una càrrega cultural de gènere important (Garcia Bonafé, 1991; Elias & Dunning, 1992; Hargreaves, 1994; Hall, 1996).

L'esport tradicional —entès com aquella activitat física competitiva, reglada, reglamentada i institucionalitzada—, nascut a l'Anglaterra dels s. XVIII i XIX (Mandell, 1989; Elias & Dunning, 1992), es va identificar des dels seus orígens com una activitat masculina, apropiada pels homes. En conseqüència, es va considerar poc adequada per les dones, a les quals els corresponien exercicis o activitats que no possessin en perill la seva feminitat, ni estètica ni moralment, i en que es possessin de manifest les qualitats femenines més valorades i acceptades, com la delicadesa, la coordinació, el ritme o l'expressivitat. Així, aquestes activitats també quedaven fora de l'àmbit de la masculinitat.

En aquest apartat es recull com aquesta càrrega cultural de gènere que envolta la pràctica esportiva s'ha anat constituint al llarg de la història i ha arribat fins els nostres dies.

En primer lloc, es descriu el paper que juguen els estereotips tradicionals de gènere en la pràctica esportiva, tant pel que fa a actituds, comportaments o habilitats motrius que s'hi posen en joc, com pel que fa a l'etiqueta de gènere que s'associa a les diverses activitats esportives. Seguidament, es planteja com l'esport no és només un reflex d'aquesta visió polaritzada dels gèneres, sinó que contribueix de forma important a la reproducció dels models tradicionals de feminitat i masculinitat i les relacions jeràrquiques entre allò masculí i femení. Per això, es descriu com al llarg de la seva història l'esport ha esdevingut un "laboratori de masculinitat", en el que es reforcen els valors tradicionalment masculins entre els homes, i un espai en el que les dones s'hi han incorporat lentament i en el que la cultura corporal femenina s'ha considerat menys important. Finalment, en aquest apartat s'assenyala la incidència que encara tenen avui en dia els models tradicionals de gènere en la pràctica esportiva en edat escolar, en els mitjans de comunicació, i en la relació de nois i noies amb el cos.

1.1.1. Els estereotips tradicionals de gènere en relació amb l'esport

Al llarg del procés de socialització, mitjançant els principals agents socials com la família, l'escola o els mitjans de comunicació, els infants van interioritzant les normes socials del grup en què es troben i van aprenent a comportar-se de la manera que se n'espera. Van configurant la seva identitat ajustant-se a allò que es considera apropiat per als uns i allò que es considera apropiat per a les altres, i també a partir de processos d'exclusió, és a dir, entenent que allò que els correspon a elles, ja no els correspon a ells, i a la inversa. A poc a poc, es va interioritzant com a propi el que abans ha estat definit per la societat (Garcia Ferrando, Puig & Lagardera, 2002; Horne, Tomlinson & Whannel, 2004).

Les creences sobre les activitats, rols i trets físics que caracteritzen a homes i dones es reflecteixen en els estereotips de gènere, que defineixen el que és adequat i propi per a cada un dels gèneres i justifiquen les accions que corresponen a cada un. Tal i com assenyalen M^a José Mosquera i Núria Puig (2002: 100), els estereotips són:

"Representaciones mentales simplificadas de determinados grupos (en función del sexo, de la edad, de la raza, de la profesión, del tipo de deporte practicado, etc.) en cuanto a su comportamiento, actitudes, valores, expectativas, etc., que terminan configurando una etiqueta social, y nos indican lo que un individuo es para los otros en función de su pertenencia a ese grupo."

Els estereotips no constitueixen judicis que es recolzin en la realitat sinó que són una opinió ja feta que s'imposa com un clixé als membres de la comunitat encara que no s'hagin constatat personalment (Mosquera & Puig, 2002).

En el procés de socialització aquests estereotips tradicionals de gènere hi juguen un paper important i influeixen en grau considerable en la manera com nens i nenes s'apropen —o no—, a l'activitat esportiva.

A continuació, en primer lloc es descriuen els trets principals dels estereotips de gènere vinculats al cos de nenes i nens, i seguidament es fa referència a les etiquetes de gènere associades a les diverses activitats.

a) Característiques apropiades per a nens i nenes: "forts" i "delicades"

A la societat occidental, els estereotips masculins i femenins responen a un model bipolar exclouent, en què allò que correspon a la masculinitat s'exclou

de la feminitat —o a la inversa—, i jeràrquic, ja que el prestigi correspon a tot allò que és considerat masculí.

Aquests estereotips, o models tradicionals de gènere, incideixen en les actituds, emocions, qualitats físiques o habilitats bàsiques que s'esperen de nenes o de nens (Rocheblave-Spenlé, 1968, cf. a Vázquez & Álvarez, 1990; Acuña Franco, 1995; Bonal & Tomé, 1997; Puig & Mosquera, 2002; Horne, Tomlinson & Whannel, 2004; Blández, Fernández & Sierra, 2007).

A la feminitat, per exemple, s'hi associen actituds com: la inestabilitat emocional, la dolçor, la tendresa, la delicadesa, la comprensió, la sensibilitat, l'afectivitat, la passivitat, la dependència, la conformitat, la submissió, l'obediència, la modèstia, o la cooperació. En el costat oposat, en un sistema dicotòmic, a la masculinitat s'hi associen actituds com: l'estabilitat i el control emocional, el dinamisme, l'agressivitat, la duresa, la independència, l'autoritat, l'inconformisme, la tenacitat, l'esperit emprenedor, el lideratge, l'èxit, o la competitivitat.

Junt amb les actituds i comportaments, els sentiments també estan marcats per etiquetes de gènere, ja que l'expressió de les emocions es controla d'acord amb conveniències socials. La manifestació natural de sentiments i emocions es reforça o es reprimeix de forma diferenciada: a les nenes se'ls permet, condescendentment, plorar o tenir por, cosa que no és ben vista entre els nens, a qui sí es permet fer mostres de ràbia. Com en la resta d'aspectes, en l'entorn social occidental es valora especialment més el model masculí, que conté els sentiments i no expressa les emocions obertament (Acuña Franco, 1995); és aquest un dels aspectes en què una escola a favor del canvi hauria de treballar especialment.

Pel que fa a les característiques del cos, Benilde Vázquez i Gonzalo Álvarez (1990) destaquen que el morfotipus masculí s'identifica amb qualitats com la potència, la resistència o la velocitat, entre d'altres. Al contrari, els aspectes associats tradicionalment al morfotipus femení són la fragilitat, la flexibilitat, la coordinació, el ritme, etc.

Les habilitats bàsiques també tenen una marca de gènere, de manera que tradicionalment els nens s'identifiquen més amb models atlètics (el salt, la carrera, el llançament) i les nenes s'identifiquen més amb destreses i habilitats coordinatives: els girs, desplaçaments i equilibris (Vázquez & Álvarez, 1990: 64).

En conseqüència, les qualitats motores també tenen una assignació tradicional de gènere, i per això els nens tendeixen habitualment a la motricitat bàsica, en grans espais i moviments bruscs, i en canvi les nenes tendeixen a la motricitat fina, en espais pròxims, amb moviments de precisió, coordinació, equilibri, etc.

En la societat en general, del cos de l'home es valora *què fa*, i en canvi, del cos de la dona, *quina imatge té*. Mentre que per als homes el seu cos és "potencial d'acció", per a les dones el cos es viu "en funció dels altres" (agradar i seduir l'home, o per la maternitat) (Vázquez, 1987; Wright, 1999). En aquest marc, l'esport reforça les relacions tradicionals en què "els homes actuen i les dones apareixen". Aquest fet comporta generalment que els nois estiguin més motivats que les noies per aconseguir un alt nivell de competència motriu —que arriben a desenvolupar més en el seu dia a dia quotidià— i que les noies es preocupin més de la seva aparença.

Progressivament, les diferències en els nivells de competència motriu es converteixen no només en diferències de capacitat, sinó també en diferències d'interessos i motivacions. Així, els projectes biogràfics, a poc a poc, es van diferenciant, i el futur que s'imaginen els nens i les nenes es va vinculant a un tipus d'activitats o a unes altres, i potser fins i tot es desestima l'activitat física i l'esport com a element propi del projecte de vida.

En conjunt, com planteja Jennifer Hargreaves (1993), el model hegemònic no s'estableix a través d'un control coactiu, sinó més aviat persuasiu, inconscient, i és més difícil d'identificar i afrontar. El tema més poderós i pervers, però, és que la construcció del cos femení i masculí es presenta com a polaritzada, antitètica (Wright, 1995). Com a conseqüència, ambdós sexes s'han vist amb dificultats, i fins i tot limitats, a l'hora de desenvolupar totes les seves qualitats com a individus.

b) Activitats marcades pel gènere: "de nenes" o "de nens"

En conjunt, les actituds, els comportaments, les emocions, les qualitats físiques i les habilitats motrius associades a la feminitat o la masculinitat que s'han descrit a l'apartat anterior poden incidir molt en el posicionament de nens i nenes davant les diverses activitats esportives. Segons el tipus de característiques que s'hi associïn, tindran una "marca" de gènere o una altra.

En relació amb l'esport tradicional, Carole A. Oglesby (1982) ja indicava que la competició esportiva s'ajusta perfectament a la masculinitat, mentre que

els estereotips femenins són, en bona mesura, incompatibles amb la duresa de la competició.

La identificació de la competició esportiva amb la cultura masculina i, a la inversa, la identificació de tasques i activitats com l'expressió, la dansa i el ritme, o l'ús d'aparells utilitzats en la gimnàstica rítmica (cèrcols, cordes, etc.) amb la cultura femenina encara perdura en l'imaginari comú (Vázquez & Álvarez, 1990; Fernández, 2005). Al mateix temps, els materials que s'utilitzen en les diverses activitats també arrosseguen una clara marca de gènere, de manera que s'associa la pilota als nens i els cercols a les nenes.

En el ja clàssic treball d'Eleanor Metheny (1965) sobre el tipus d'activitats esportives més acceptades per la població femenina entre la societat nord-americana², s'indica que en aquesta cultura el que es considerava més apropiat per a les dones era participar en activitats en què: hi ha alguna barrera espacial que impedeix el contacte corporal amb el o la contrincant; hi ha objectes i/o implements lleugers; els moviments i el cos es troben dins patrons estètics i agradables; i en què, si hi ha velocitat i maniobrabilitat del cos, aquestes s'incrementin mitjançant algun complement (patins, esquís, etc.). En canvi, no s'acceptava socialment que les dones participessin en activitats on l'oponent ofereix una resistència que s'ha de superar mitjançant el contacte corporal; s'ha d'utilitzar la força corporal per superar la resistència d'un objecte pesat; o el cos es projecta dins o a través de l'espai en llargues distàncies o durant molt temps.

Més recentment, Brenda Riemer i Michelle Visio (2003), en un estudi amb alumnat de primària a batxillerat dels Estats Units, van comprovar l'existència d'una evolució del model de Metheny ja que s'han incrementat el nombre d'activitats considerades *neutres*. Tot i així, van observar que un conjunt d'activitats se segueixen considerant masculines, com la boxa i el futbol americà, i unes altres femenines, com l'aeròbic i les gimnàstiques.

A l'àmbit espanyol, l'estudi de Benilde Vázquez (1992) constata que homes i dones coincideixen a considerar que hi ha determinades activitats més apropiades per als homes —el futbol, la boxa, el rugbi i la lluita

² En el context nord-americà, activitats com el bàsquet o el futbol —anomenat *soccer*—, tenen alts nivells de popularitat entre les dones, i són una bona mostra de la construcció cultural d'aquestes atribucions de gènere a les activitats esportives. Tot i així, la tipificació de Metheny proporciona una visió de quins són els tipus d'activitats esportives adequades per a les dones en la major part del context occidental.

principalment— i altres que sí que resulten ser apropiades per a les dones, com la natació, el tennis i les gimnàstiques. En aquest sentit, Glòria Balagué (1989) assenyalava que les classificacions d'esports en masculins, femenins o neutres es basen també en un raonament circular: si la majoria de persones que practiquen un esport són homes, s'acostuma a classificar com a masculí i el raonament es converteix en un cercle viciós.

D'altra banda, la consideració d'una activitat com a femenina o masculina també té connotacions importants a l'hora d'atribuir la tendència sexual de qui practica una activitat o una altra. L'homosexualitat no és un tret físic visible de manera que, si no es divulga, només es pot deduir o sospitar a partir dels estereotips culturals associats a l'aparença i usos del cos. Aleshores, sortir dels cànons tradicionals de feminitat o masculinitat, ja sigui per practicar activitats que s'associen a l'altre sexe o per l'aparença física, implica el qüestionament de la tendència sexual heterosexual. Per aquesta raó, l'esport se situa com a mediador entre models corporals i orientació sexual, naturalitzant i glorificant, fins i tot, la identitat heterosexual (Barbero, 2002).

La naturalització de l'heterosexualitat en l'esport s'aplica de manera diferent segons el sexe. Entre els homes, l'indicador d'homosexualitat és el desinterès per l'esport, mentre que per a les dones, i de forma dicotòmica, l'interès per l'esport s'associa a la masculinització i al lesbianisme. En el cas dels homes, les referències despectives sobre la tendència sexual d'un company s'activa degut a errors en accions concretes o a no mostrar l'actitud adequada (agressivitat, força, entrega). Per a les dones, els qualificatius de *marimacho*, *gallimarçot* o *lesbiana* es basen més en qüestions d'aparença externa, i sovint funciona com a justificació de l'habilitat, l'eficiència i el rendiment.

Els estereotips i les imatges de feminitat i masculinitat, doncs, condicionen la forma en què nenes i nens s'apropen a l'esport, ja sigui en la vessant competitiva o expressiva. Segons el treball de Julia Blández, Emilia Fernández i Miguel Ángel Sierra (2007), algunes activitats segueixen encara sent específiques de gènere. Moreno Murcia, Martínez Galindo & Alonso (2006), també mostren com les preferències dels nois cap a l'activitat física i esportiva corresponen a activitats col·lectives i competitives, com el futbol i el bàsquet, mentre que les adolescents mostren actituds positives cap a activitats de tipus individual i estètiques, com l'aeròbic i la natació.

A continuació, es descriu com s'han configurat històricament aquests models tradicionals de gènere.

1.1.2. La configuració dels gèneres en l'esport: la perspectiva històrica

Per comprendre la configuració dels models tradicionals de gènere associats a l'esport que s'acaben de descriure és necessari conèixer com s'han anat configurant al llarg de la història.

L'esport, en la seva vessant competitiva tradicional, té una trajectòria històrica que celebra la masculinitat hegemònica des dels seus orígens a l'Anglaterra dels segles XVIII i XIX. Aquest fet implica, d'una banda, que l'esport sigui un espai idoni per transmetre els valors tradicionalment masculins als homes, i de l'altra, que sigui un espai on originalment s'ha assignat a les dones un paper secundari, de manera que s'hi han hagut de fer un lloc progressivament al llarg de la història (García Bonafé, 1986, 1991; Pujadas & Santacana, 1995; Pujadas, 2007).

Històricament, doncs, l'esport ha estat un terreny masculí. Aquest fet suposa, com es descriu en el primer punt que ve a continuació, que tradicionalment l'esport ha estat un mecanisme de reproducció dels models tradicionals de masculinitat, un àmbit on els homes podien "aprendre" a "ser homes" i en el que tot allò considerat femení (plorar, l'expressivitat, etc) hi era rebutjat. D'altra banda, aquest fet també ha suposat que les dones n'han estat excloses i sempre condicionades pels cànons femenins tradicionals, tal i com es descriu en el segon punt d'aquest bloc.

a) L'esport, "un laboratori de masculinitat"

L'esport, entès de forma tradicional, s'associa a la definició hegemònica de masculinitat i, a la vegada, se'n converteix en un mecanisme de reproducció. Com indica Nancy Theberge (1985), esport i masculinitat són realitats socials que se "suporten, informen i reforcen", i contribueixen a la polarització dels rols sexuals. Aquest fet porta a Hans Bonde (1996) a considerar l'esport com un "laboratori de masculinitat", ja que juga un paper molt important en la construcció social de les actituds i valors propis del model tradicional masculí.

Des dels seus inicis, a l'Anglaterra dels segles XVIII i XIX, la revolució industrial va comportar que els homes busquessin, de forma més o menys conscient, espais on poder "descobrir i construir la seva masculinitat" (Bonde,

1996). L'esport de competició, que tal i com indica Kari Fasting (1991: 41) "l'han desenvolupat els homes per als homes", es configura així en un àmbit on poder modelar un cos segons els ideals masculins, desenvolupar unes habilitats motrius i construir un caràcter en base a valors —com l'individualisme, la independència, l'esperit de lluita, la valentia o la disciplina— que corresponien als homes de la societat moderna.

Com a conseqüència, l'esport és un dels contextos on més clarament es posen de manifest les directrius que reproduïxen el model tradicional de masculinitat. Deborah David i Robert Brannon (1976, cf. a Klein, 1990: 179) les van agrupar en quatre grans categories³:

- *No sissy stuff*: absència de trets feminitzants i fins i tot el rebuig a actituds que tinguin connotacions femenines. En català una expressió equivalent seria la de *no siguis nena*. Recull la idea que la masculinitat es defineix no tant per si mateixa sinó a partir de la negació d'allò femení.

- *The big wheel*: tenir èxit, estatus i aparentar-ho. Ser respectat i guanyar diners. Competir permanentment, buscar la fama i ser el centre de l'escenari.

- *The sturdy oak*: ser com un roure, mostrar autoconfiança, seguretat i satisfacció, no tenir por. No ser homosexual, tenir relacions sexuals exitoses amb les dones, i controlar-les. Associat a la independència i a tenir iniciativa.

- *Give'em hell*: mostrar-se agressiu i envoltar-se d'una aurèola de violència.

Sue Askew i Carol Ross (1991) ja van descriure com els nens reben fortes pressions per mantenir-se dins els estereotips tradicionals de masculinitat. En relació amb l'àmbit de l'Educació Física i l'esport, l'estudi d'Ian Burgess, Alan Edwards i James Skinner (2003) assenyala com entre els nois adolescents el futbol s'ha convertit en un espai de control de la masculinitat on hi ha impregnat un conjunt de significats hegemònics sobre el que constitueix un home "normal". S'associa l'habilitat esportiva amb una manera de ser. Així, els nens aprenen "qui són", i es construeixen la identitat, a través de les diverses circumstàncies que es donen en aquest esport. El futbol es converteix en una activitat, àmpliament estesa, que està fortament relacionada amb la construcció de la identitat masculina, la qual, a la vegada, es fa present de múltiples maneres en aquesta activitat (Renold, 1997; Bonal, 1998; Bramham, 2003; Burgess, Edwards & Skinner, 2003).

³ S'han mantingut les expressions en anglès per la dificultat de traduir-ne literalment el significat.

Segons Mosquera & Puig (2002), el món de l'esport de competició —tot i l'entrada del col·lectiu femení—avui en dia segueix sent un context ideal per a la construcció de la masculinitat hegemònica i per adoptar aquestes actituds. Hi ha una forta vinculació entre l'èxit esportiu i la masculinitat: s'entén l'èxit en l'esport com l'èxit en ser masculí (Willis, 1982; Messner & Sabo, 1990).

Michael Messner (1990) ja va indicar com l'agressivitat i la violència en l'esport s'associen a la masculinitat, ja que s'entén que ser *home* en l'esport implica ser competitiu, exitós, dominador, agressiu, estoic, decidit i físicament fort. Segons Ian Burgess, Allan Edwards i James Skinner (2003), resulta especialment atractiu per als nois creure que aquestes actituds en el futbol denoten una predisposició natural, denoten ser "realment" homes.

D'altra banda, la ideologia esportiva tradicional, com la masculinitat hegemònica, es caracteritza per l'homofòbia (Clarke, 1998, 2002; Cox & Thompson, 2000). L'absència —o ocultació— d'esportistes homosexuals a l'elit, n'és la mostra més palpable. Aquest fet, aleshores, priva de referents als joves homosexuals i provoca que molts adolescents gais creguin que destacar en les pràctiques esportives és incompatible amb la seva orientació sexual.

Malgrat no hi hagi normes explícites que excloguin o sancionin l'homosexualitat, les estratègies per aïllar i estigmatitzar els models desviats es fan presents de manera informal. Mitjançant una àmplia gamma d'acudits, gests, rituals i expressions a partir de la imatge corporal i l'eficiència motriu, es força l'abandonament o el silenci de les persones la identitat sexual de les quals no coincideix amb l'hegemònica.

Jennifer Hargreaves (1993) fa referència també a la "violència simbòlica" contra les dones que apareix en el model esportiu tradicional en àmbits com, per exemple, la denigració de les dones a les cançons rituals del rugbi⁴ i, com plantegen Norbert Elias i Eric Dunning (1992), es converteixen en mecanismes per reforçar la identitat masculina.

D'altra banda, segons Theberge (1985), les resistències que desperta el fet que la dona entri en el context esportiu responen a l'interès de mantenir: un espai de socialització masculina, en què s'aprenquin els rols masculins de

⁴ Wheatley (1994) planteja com les cançons de rugbi que canten els equips femenins tenen un significat diferent ja que es transforma una situació de víctima a una de superioritat i avantatge sexual.

l'edat adulta, en la vida pública; l'ordre jeràrquic en què ells estan al costat privilegiat; i un espai on es permet l'expressivitat i intimitat típicament absents i no apropiades del comportament masculí.

Els homes, com exposa Inés Alberdi (1999), es mantenen dins les percepcions tradicionals, es resisteixen i se senten insegurs davant el canvi de les relacions de gènere. Tot i així, les dones s'han introduït en el món esportiu, si bé inicialment en el marc considerat tradicionalment femení i mantenint-se en segon pla, tal i com es descriu a continuació.

b) Les dones en l'esport, "de la cotilla al xandall"⁵

La incorporació de les dones a l'esport ha estat lenta i difícil al llarg de la història, tant en la forma competitiva com en la de temps lliure. En un àmbit i en l'altre les dones han trobat diferents obstacles, per més que la seva posició ha anat evolucionant a mesura que ha canviat l'entorn social (García Bonafé, 2001; Puig, 2001a; Vázquez, 2001; Martínez del Castillo, 2005).

Com s'ha assenyalat, des de la seva conformació a l'Anglaterra del segle XVIII, l'esport s'havia definit com a masculí i, per oposició, poc apropiat per a les dones. Com a conseqüència, "no és estrany, doncs, que les dones hagin hagut de vèncer grans i diverses dificultats en la lluita per aconseguir els seus drets a la pràctica esportiva" (García Bonafé, 1991: 24).

Amb el desenvolupament de la Revolució Industrial, la imatge femenina ideal que es va establir va ser la d'una dona fràgil, delicada i submisa, per a qui no era gens recomanable fer esport, ja que això podria suposar un perill per a la seva principal funció: la maternitat. L'esport no encaixava massa bé en l'espai i rol tradicional femení, és a dir, l'àmbit domèstic, privat.

A principis del segle XX, les ciències mèdiques establien els tipus de pràctiques que eren aptes per a les noies en funció de si permetien millorar la capacitat de reproducció o no. Seguint aquestes indicacions, el tennis i els esports de neu eren els esports que tenien més acceptació, però la presència esportiva femenina era anecdòtica: les dones es reunien als cercles de l'aristocràcia o la burgesia com a forma de relació social més que com a pràctica.

En els inicis de l'esport modern, doncs, l'absència de les dones es deuria, sobretot, a les creences i prejudicis sobre l'efecte que l'activitat física pogués

⁵ Expressió presa de García Bonafé (1992).

tenir sobre elles, els cànons estètics de bellesa femenina, la moral religiosa i, en conjunt, la pressió per adequar-se al model social dominant. Fruit d'aquest context, l'estereotip femení, fonamentat en principis de tipus cultural, religió, estètic i científic, ha estat molt resistent al canvi (Martínez del Castillo, 2005; López Crespo, 2007).

A la dècada dels anys vint però, les joves i les avantguardes intel·lectuals es volen despendre de les velles limitacions i trencar la imatge i les mentalitats tradicionals. La pràctica esportiva es va convertir en una forma d'afirmació i significava un cert "alliberament" de la imatge de "dona-esposa-mare" (García Bonafé, 1992).

En aquest període, la presència femenina al món de l'esport es va anar incrementant i va arribar fins i tot a ser internacional. És el moment en què trobem les primeres catalanes que participen a uns jocs olímpics. Justament és en aquests anys quan sorgeixen algunes associacions que promouen la pràctica esportiva femenina entre la població, com el Club Femení i d'Esports, fundat el 1928. D'aquesta entitat destacaven especialment les seccions d'atletisme i de natació, si bé tenia altres seccions, com la de bàsquet, que el 1931 tenia més de deu equips, quan el club arribava a les dues mil sòcies.

Malgrat tot, però, des de les fonts d'ideologia tradicionals s'intenta reduir l'esport femení a un aspecte utilitari, i no de competició o exhibició (García Bonafé, 1992). Les mentalitats eren difícils de canviar, tal i com es pot observar en l'article de la revista *Aire Libre*:

"Hi ha agrupacions esportives on grups de dones, emportades per la pruija d'imitar l'home, cultiven el seu esport predilecte sense excloure'n el futbol, l'atletisme, el pedestrisme, el ciclisme, etc. Mai no es combatrà prou institucions d'aquesta mena, en les quals es consent a la dona la pràctica d'exercicis que no corresponen a la seva constitució orgànica. Aquests mètodes poden comportar la pèrdua de la salut si l'organisme no està preparat per suportar-los i, si ho està, la creació del repulsiu tipus del gallinarsot, i no sabem quin dels dos extrems és més lamentable." (García Bonafé, 1991: 28-29)

Amb la Segona República, a partir de 1931, tal i com passava en altres àmbits de la vida pública, l'esport femení creix, es consolida i s'estén a un major nombre de pràctiques. S'organitzen més campionats i s'assoleix un alt nivell en algunes modalitats, com per exemple l'hoquei, tot i que la natació i el tennis eren els més practicats. A més, per primera vegada, les dones es van integrar en l'Educació Física escolar. Precisament per aquesta raó, entre 1936 i 1938 va funcionar l'Institut Català d'Educació Física i Esport, que era un

institut mixt encarregat de preparar en igualtat de condicions el futur professorat d'Educació Física.

Els aires de llibertat i igualtat de la Segona República es van esfumar durant l'etapa franquista. Vindrien anys foscos per a les esportistes a Catalunya i a la resta de l'Estat espanyol. Amb la nova situació política, l'esport es va reorganitzar verticalment, i depenia directament del partit únic Falange Española tradicionalista y de las Jons. L'Educació Física⁶ i l'esport femení van passar a càrrec de la Sección Femenina, que organitzava els campionats escolars d'aquells esports que es consideraven apropiats per a les noies: la gimnàstica, la rítmica, la natació, el bàsquet i el voleibol. En aquesta llista no hi va entrar l'atletisme, que va ser prohibit a partir de 1941 a causa del perill de masculinització que suposava per a les noies segons els dirigents esportius del moment.

A finals dels seixanta, aquesta mentalitat encara perdurava, tal i com es pot observar en aquest fragment de la *Revista Española de Educación Física*, publicat el 1969 i recollit per Mila García Bonafé (1999:8):

"La elección de los deportes femeninos para los Juegos Olímpicos no corresponde, salvo en lo concerniente a natación, gimnasia y ciertas pruebas de atletismo, a los deportes que practican más las mujeres, ni son los más recomendables. Toda actividad inestética o deformante debería ser descartada para las mujeres. Debería montarse una campaña mundial contra esas actividades."

Malgrat les manifestacions oficials d'aquella dècada i el paper atribuït a les dones, la seva situació en la societat és lluny del model proposat per l'Estat en aquells moments. Tot i els intents de limitar les pràctiques físiques, els mitjans de comunicació comencen a donar a conèixer dones esportistes, i les dones ja practiquen activitats impensables uns anys abans (futbol, llançament de disc, etc.). Finalment, la presència femenina en pràcticament tots els esports es va normalitzant.

Un cop acaba la dictadura, desapareix la Sección Femenina i les institucions esportives s'ocupen tant de l'esport femení com del masculí. Entre altres canvis, les futures professores d'Educació Física passen a ser formades, junt amb els futurs professors, al que s'anomena "Institut Nacional d'Educació Física" (INEF), que són centres mixtes amb rang universitari (Puig, 1987).

⁶ Les característiques principals de l'Educació Física femenina durant l'etapa franquista es descriuen a l'apartat "L'escola segregada: la diferència conforma la desigualtat".

Progressivament, a partir de la transició democràtica, s'estén la idea de "l'esport per a tothom", s'implanten mesures per facilitar l'accés de la pràctica esportiva a tota la població, es fomenta l'esport de base, es construeixen noves instal·lacions, es creen institucions públiques per a promoure l'activitat física, es fan habituals les campanyes de promoció de l'esport, i l'Educació Física mixta⁷ s'estén a la major part de la població (Puig & Soler, 2004).

Segons Jeroen Scheerder, Bart Vanreusel i Marijke Taks (2005) les polítiques de "l'esport per tothom", i la nova redefinició de l'esport, han permès que l'horitzó esportiu s'ampliï i es democratitzi, de manera que cada vegada hi ha més dones que accedeixen a la pràctica esportiva, tal i com mostren les dades d'hàbits esportius de la població espanyola (García Ferrando, 1990, 1997, 2006; Puig & Soler, 2004). Tanmateix, la situació que es produeix trenta anys després de començar-ne la implementació reflecteix que aquestes polítiques han suposat un procés de fragmentació, és a dir, que els models esportius de participació són més diferenciats, però no ha tingut efectes immediats en l'increment de la participació (Vázquez, 2001; Scheerder, Vanreusel & Marijke Taks, 2005).

Així, tot i els avenços respecte a èpoques anteriors, la participació esportiva femenina a principis del segle XXI encara segueix sent inferior a la dels homes (Vázquez, 2001; Puig & Soler, 2004). Segons Hargreaves (1993), aquesta falta d'incidència es deu, per un costat, a la persistència de la identificació entre esport i masculinitat i, per l'altre, a la concepció dominant d'oci i treball: el treball reproductiu i no remunerat majoritari entre les dones ha privat també del dret a l'oci que legítimament podien gaudir. Com descrivia M^a Ángeles Duran (1987), el temps d'oci de les dones espanyoles acostuma a ser residual i fragmentat. A més a més, les dones no només no gaudeixen de tant temps d'oci, sinó que l'oci de la resta de la família li suposa un augment del treball domèstic, malgrat que el problema és diferent segons el tipus de dones de què parlem (Vázquez, 2001).

A més de la falta de temps, algunes de les barreres i factors que dificulten o inhibeixen la incorporació de les dones en l'esport recollides a partir de diversos estudis per Jesús Martínez del Castillo (2005: 17), són: desconeixement de l'oferta d'activitats i instal·lacions per a dones; absència, escassetat o llunyania de l'oferta d'activitats i instal·lacions; poc interès de

⁷ Veure l'apartat "L'Educació Física mixta: la igualtat anul·la la diferència".

l'oferta d'activitats i instal·lacions per a dones; horaris inadequats; preus inadequats segons la capacitat adquisitiva de les dones; desconeixement dels beneficis de l'exercici físic; limitacions físiques i/o baixa autoestima físicocorporal. Tal i com es conclou en aquest estudi d'hàbits d'activitat física i esportiva de Madrid, la "doble jornada laboral" per a les dones implica encara que el seu temps lliure sigui considerablement menor que el dels homes, i que hi hagi importants diferències entre les dones que concilien feina i llar, les que només treballen a la llar, i les que es centren en el treball i gairebé no realitzen tasques domèstiques.

D'altra banda i pel que fa a l'esport de competició, el paper de les dones en càrrecs tècnics o càrrecs directius, el tracte rebut als mitjans de comunicació o la participació esportiva en edat escolar són aspectes on es reflecteix encara la desigualtat i la discriminació vers les dones (Vázquez, 2001; Puig & Soler, 2004).

Al bloc següent s'analitzen específicament aquells aspectes que tenen especial rellevància en l'esport en edat escolar.

1.1.3. La incidència actual en edat escolar

Malgrat els canvis succeïts en els darrers temps, no es poden ignorar la menor presència de les dones en l'esport, la menor valoració de l'esport femení —considerat de segona divisió en moltes ocasions— ni els obstacles o condicionants que persisteixen a l'hora que les dones realitzin pràctica esportiva (Puig, 2001a, 2001b).

Els models tradicionals de gènere influeixen encara en els interessos, pràctiques i imatge corporal de nois i noies, nenes i nens (Soler, 2001a, 2001b; Torre, 2002; Hernández Álvarez & Garoz, 2007; López Crespo, 2007). Malgrat el major nombre de possibilitats per a fer esport (oferta diversificada, més instal·lacions esportives, professorat qualificat, etc.), la radiografia de la participació de nois i noies en activitats esportives en edat escolar, així com la relació amb el seu propi cos, segueix reflectint els models tradicionals de gènere (López Crespo, 2001). Elisa Torre (2002: 85) recull aquelles dades que es fan presents a la major part d'estudis de participació esportiva: la població infantil, adolescent i adulta femenina presenta uns percentatges de participació força més petits que la masculina; la freqüència de pràctica femenina és considerablement menor que la masculina; la proporció de nenes, noies i dones que realitzen activitat física regular o intensa és molt

baixa; i les activitats en què s'implica i mostra més interès la població femenina són les considerades "típicament femenines".

Com s'ha assenyalat anteriorment, la família, els mitjans de comunicació i l'escola juguen un paper molt important a l'hora de promoure, o no, l'activitat esportiva en la mainada.

La família, com a unitat social bàsica, estableix què és apropiat i què no, incorpora als fills i filles els valors que li corresponen, i pares i mares es converteixen en model del rol que pertoca a cada gènere (Greendorfer, 1983). Diferents estudis, com el d'Elisa Torre (2002) o el que es presenta a Hernández Álvarez & Velázquez (2007), confirmen cada vegada més la importància de les expectatives i actituds dels membres de la família, entre altres agents socials, en relació amb la manera com nenes i nens viuen l'esport i l'Educació Física.

Les criatures el pare o la mare de les quals practica esport valoren més l'assignatura d'Educació Física i el professorat que l'imparteix (Torre, 2002); per tant, els models parentals les influeixen en la configuració d'unes actituds i valors o uns altres (Moreno Murcia, Rodríguez & Gutiérrez, 1997; Torre, 2002; Velázquez & Hernández, 2003). Pel que fa a l'adquisició d'hàbits esportius en noies adolescents, és especialment important el paper de la mare (Vescio, Wilde & Crosswhite, 2005).

Partint de la premissa que l'actitud del pare i la mare és un referent per a nenes i nens, es pot constatar que en moltes ocasions és la mateixa família qui, conscientment o inconscientment, influeix en les seves actituds, promovent en major o menor mesura els models tradicionals de gènere que també han anat interioritzant.

La família però, ja no és l'únic agent socialitzador que influeix en l'actitud de la mainada vers l'esport. Altres agents socials, com els mitjans de comunicació, o l'escola mateixa a l'hora d'oferir activitats fora de l'horari escolar, també incideixen en la configuració dels models i les relacions tradicionals de gènere en relació amb el cos i amb les activitats esportives.

En aquest bloc es fa referència especialment a aquest marc per on es mou l'alumnat, i es posa de relleu la situació en què es troba l'esport en edat escolar, el model que ofereixen els mitjans de comunicació i la incidència de la cultura del consum del cos. No es pretén en aquest bloc aprofundir en cada un dels aspectes que es poden abordar a l'hora de parlar d'esport en edat escolar

o mitjans de comunicació i gènere, ja que podrien ser molt amplis. No obstant això, sí que s'intenten assenyalar els aspectes més rellevants per mostrar com l'esport, en aquests contextos, encara és un mecanisme de reproducció dels models tradicionals de gènere en què impera el model androcèntric, i un àmbit on es posen de manifest situacions de desigualtat i discriminació.

a) L'esport en edat escolar

Segons Domingo Blázquez (1998), una de les assignatures pendents de l'esport en edat escolar és la igualtat entre l'alumnat independentment del sexe així com la superació dels models tradicionals de gènere.

Per Álvaro Sicília (2005), les activitats físiques extraescolars arrossegueu una clara marca androcèntrica, ja que hi predominen els esports d'equip tradicionals, una orientació clarament competitiva, i segueixen sent marcades per clares diferències de sexe i edat.

En l'àmbit més institucionalitzat, les dades de participació en els Jocs Esportius Escolars de Catalunya (JEEC) mostren com, des que es van implantar, la participació masculina és superior a la femenina, la qual, en el període que va del 1990 al 2000, oscil·la entre el 33% i 36% del total (Soler, 2001b).

Cal assenyalar que als JEEC es permet la competició mixta en les categories benjamí i aleví des del curs 96-97, temporada en què la participació femenina va augmentar d'un 4% i la masculina va tendir a baixar (es va registrar un 2% menys de participació). Tot i així, les temporades següents no es va seguir aquesta línia ascendent i els percentatges de diferència s'han seguit mantenint (Soler, 2001b).

El fet més rellevant per comprendre-ho des del punt de vista de l'oferta és la manca de diversitat de models esportius que aquestes propostes presenten, ja que només n'hi ha un, el competitiu tradicional, que és precisament el més allunyat de la cultura corporal i d'activitat física de les nenes (Fernández, 1987; Bautista, 1996; García Bonafé & Asins, 1998; Burriel & Carranza, 2000; Soler, 2001b; Makazaga, Kortabitarte & Llorente, 2001; Sicília, 2005). No és que l'oferta sigui insuficient pel que fa a la quantitat de modalitats, o que la problemàtica estigui en si la competició és mixta o no, sinó que l'inconvenient principal és que predomina l'oferta del model androcèntric, amb les desigualtats i limitacions que aquest fet suposa.

Són moltes les crítiques que ha rebut el model d'esport extraescolar implantat a Catalunya, a la resta de l'Estat espanyol i a la major part de països anglosaxons, ja que es tendeix a imitar el model d'esport de competició del món adult. Es prenen els valors de l'esport de competició tradicional amb una excessiva competitivitat, tecnicismes, afany de resultats, etc. (Humberstone, 1994, 1995; Santos Pastor & Sicília, 1998; Penney & Evans, 2002; Flintoff & Scraton, 2001; Sicília, 2005). Aquest fet, en primer lloc, afavoreix especialment la participació d'aquelles nenes i nens més hàbils, però porta a qui ho és menys a autoexcloure's. Així s'augmenten, encara més, les diferències d'habilitat entre un grup i un altre (Ajuntament de Barcelona, 1998; Sicília, 2005).

S'observa, també, com l'alumnat tendeix a inscriure's a les activitats esportives en edat escolar en funció dels estereotips de gènere (Soler, 2001b; Sicília, 2005). Mentre que la participació masculina està pràcticament concentrada en la pràctica del futbol en les seves diverses modalitats (futbol sala, futbol-7 o futbol-11), en les quals el percentatge de participació femenina és molt reduït, en altres activitats en què predomina la vessant estètica i rítmica, com l'aeròbic, hi ha una clara majoria femenina (Soler, 2001b). El curs 05–06, per exemple, als JEEC, en futbol, la participació masculina i femenina representaven el 92% i el 8% respectivament. D'altra banda, a l'aeròbic, la participació femenina era del 98%, per un 2% de participació masculina (Soler & Vilanova, 2006). A més a més, "mentre la participació femenina es concentra en els jocs escolars, la masculina està pràcticament integrada a la via federativa, considerada de més prestigi i seriositat" (García Bonafé & Asins, 1995: 40).

Així doncs, s'observa com l'esport en edat escolar es caracteritza pel predomini dels esports tradicionals en la seva vessant més competitiva i tècnica, que respon a una clara orientació androcèntrica, i també per una important marca de gènere, ja sigui pel que fa a dades de participació general o per la pràctica estereotipada que s'observa en algunes modalitats.

Aquest fet, com assenyalen Ronald Quinn i David Carr (2006) en el cas del futbol o altres esports d'equip, fa que els nois i noies ja portin un determinat bagatge o experiència motriu —major o menor— a les classes d'Educació Física. Aleshores, com plantegen Julia Shropshire, Bob Carroll i Steve Yin (1997), el fet que nens i nenes ja arribin a secundària amb unes actituds estereotipades fermament establertes (igual com passa amb les habilitats)

vers l'Educació Física porta a les nenes a una situació de desavantatge i als nens a una situació de limitació.

Deixant l'àmbit de l'esport en edat escolar més institucionalitzat, i analitzant la pràctica esportiva en el temps de lleure, també s'observen diferències quantitatives i qualitatives importants. En un estudi de dimensions estatals, Clara López Crespo (2007) assenyala que mentre un 45% de la població masculina entre 10 i 17 anys es pot considerar activa, és a dir, realitza més de dos dies a la setmana pràctica físicoesportiva (ja sigui de forma espontània o organitzada), entre la població femenina aquest percentatge es redueix a un 20%. Sobre l'interès per l'activitat física, un 64,8% de noies manifesten que els agrada l'activitat física i en fan sempre que poden, mentre que entre els nois aquest percentatge s'incrementa fins a un 83,7%. S'observa, doncs, com la pràctica esportiva, fins i tot entesa des de la perspectiva més recreativa, avui en dia encara arrossega una càrrega cultural principalment masculina.

b) Els mitjans de comunicació

Els mitjans de comunicació, i especialment els mitjans audiovisuals, juguen un paper important en la construcció de les expectatives que tenen alumnes i professorat sobre les conductes apropiades per a noies i per a nois. Tenint en compte el fet que els mitjans de comunicació substitueixen progressivament el paper de les famílies i de l'educació formal com a font d'informació cultural i com a agent d'integració social, els discursos que circulen per aquests mitjans són cada cop més importants a l'hora de construir les subjectivitats. Domingo Blázquez i Enric M^a Sebastiani (2007) n'assenyalen la important incidència en l'Educació Física i en l'actitud de l'alumnat vers els continguts de l'assignatura.

Carlos Lomas (2006b) assenyala com els texts de la cultura de masses sovint construeixen i difonen, a gran escala, estereotips i rols d'allò masculí i femení que reforcen la desigualtat de les dones en l'àmbit privat i públic, imposen a la població adolescent una determinada manera de veure el món i pauten les relacions entre homes i dones. En aquesta cultura de masses, l'esport i el cos ocupen un lloc preferent: a la premsa, la televisió, la publicitat, els videojocs, els còmics o dibuixos animats, el cinema, l'internet, etc.

Els missatges mediàtics no presenten una lectura homogènia, ja que poden tenir diverses interpretacions segons les experiències i interessos de qui els rep. Però tot i així, el professorat i l'alumnat, com a membres de la cultura, es troben sota la influència d'aquestes representacions mediàtiques (Wright,

1995), de manera que és necessari fer una anàlisi del model d'esport i dels gèneres en l'esport que ofereix la cultura de masses.

L'hegemonia de l'esport d'elit als mitjans de comunicació contribueix a naturalitzar les diferències sexuals i a confirmar o legitimar les relacions de domini entre el gènere masculí i el femení. Les diferències en el rendiment reforcen el missatge que les dones no són tan fortes, ràpides o agressives com els homes. Segons Paul Willis (1982), l'esport, en la seva vessant de rendiment, és una eina molt potent per reforçar la visió de la superioritat masculina i perpetuar la ideologia de les diferències naturals (biològiques) i la inferioritat natural de les dones. A més a més, el llenguatge verbal dels comentaristes, junt amb els angles de càmera, o l'edició dels programes esportius, construeixen una visió que regularitza la posició de les esportistes (i espectadores) com a objectes per a la mirada i el plaer masculí i dels esportistes com a subjectes de l'acció i l'èxit (Willis, 1982; Messner, 1988; Wright, 1995). Així, el tracte rebut per les esportistes, ja sigui per la seva invisibilització, la falta d'un seguiment regular, l'interès per aspectes purament sensacionalistes o de la vida privada, la valoració de cos més que l'actuació esportiva, o l'ús d'un llenguatge ple de tòpics i de més proximitat, deixa molt a desitjar (Ibáñez & Lacosta, 1998, 1999; Knoppers & Elling, 2001; Ibáñez, 2003; Durán & Pardo, 2006; Soler, Prat, Juncà & Tirado, 2007).

L'esport mediàtic, malauradament, té molts més exemples de com les dones encara es consideren un objecte de decoració, dones *florero* o dones objecte: els lliuraments de premis amb models fotografiant-se al costat del campió; les competicions de motor amb noies publicitat; les *cheerleaders*, etc. És especialment simptomàtic un torneig de tennis d'àmbit internacional celebrat a Madrid on es van presentar vint-i-cinc noies de professió model per fer la tasca d'aplegapilotes i lluir la firma d'una marca de moda (Barbero, 2005; Durán & Pardo, 2006; Soler *et al.*, 2007).

D'altra banda, les esportistes mateixes, que en aquest cas haurien de ser protagonistes per les seves actuacions i no pel seu aspecte o imatge corporal, sovint també es converteixen en cos objecte. En són un exemple l'interès mediàtic que desperten les tennistes que responen a uns determinats cànons de bellesa, la normativa de la reducció de la vestimenta de les jugadores de voleibol, etc. Fins i tot l'esforç físic està mal vist en elles ja que, mentre la suor és un símbol d'esforç i virilitat en ells, entre elles és antiestètic, de

manera que, com plantegen Javier Durán i Rodrigo Pardo (2006: 25), "su feminidad debe quedar patente hasta en la línea de meta".

Els dibuixos animats i els videojocs amb continguts relacionats amb l'esport són també espais on —exceptuant alguns casos en concret— es reproduïxen els models tradicionals de gènere amb nois triomfadors que reben l'aplaudiment de les seves companyes, com succeeix, per exemple, a la sèrie *Campeones* (Gutiérrez, 1995; Lomas, 2006b).

Les revistes per a adolescents, per la seva banda, també contribueixen a presentar una imatge de noies joves que exclou la pràctica esportiva. L'estudi de Clàudia Cockburn (2002) descriu com les revistes juvenils adreçades al públic femení presenten l'esport de competició com una activitat per a nois i no per a noies, de manera que quan es fa referència a ells es menciona sovint l'activitat esportiva i, en canvi, quan es fa referència a elles, l'esport pràcticament no apareix. Segons aquestes revistes, les noies que entren al món de l'esport de competició s'enfronten als riscos de perdre "la feminitat, la felicitat i confiança, l'acceptació social i fins i tot la seva salut i seguretat" (Cockburn, 2002: 100), i així, a la vegada, es dona a entendre que el cos és font d'avergonyiment.

La insistència en els models hegemònics com a pràctica no apropiada per a noies i a més a més arriscada, semblen descoratjar, i fins i tot amonestar, les noies que són potencialment actives. Si tot i així practiquen esport, la participació femenina es trivialitza, se les anima que siguin modestes. En aquestes revistes però, l'habilitat esportiva masculina també es trivialitza, i les imatges esportives masculines (hetero)sexualment marcades són reduïdes a "cossos que sedueixen".

D'altra banda, Lomas (2006b) proposa comparar el tipus de llenguatge de les revistes dirigides habitualment a noies adolescents amb el que és habitual en la premsa esportiva, dirigida al públic masculí. En aquesta comparació, l'autor destaca els contrastos: el to líric i íntim de les revistes femenines versus el to èpic i dramàtic que predomina en la premsa esportiva; l'ús dels diminutius i les estratègies que evoca a allò més íntim vs l'abús d'hipèrboles i les referències a l'àmbit públic; les expressions de dubte vs la certesa dels titulars; les formes de cortesia i consens vs un vocabulari bèl·lic, etc.

La publicitat es converteix també en una important finestra sobre com han de ser la gent jove. M^a José Girela (1996, 2001) exposa les situacions més freqüents a la publicitat relacionada amb l'àmbit de l'activitat física i l'esport:

- Els nens juguen a bàsquet i a futbol, mentre que les nenes fan gimnàstica, ballen i salten a corda.
- Els nens i els homes fan esport per divertir-se i fins i tot captar l'atenció d'una dona. Les nenes, sempre que apareixen, busquen la diversió en activitats pròpies de les nenes. Quan apareix la dona el que busca és la cura del cos per salut o estètica.
- Els nens i els homes acostumen a ser els protagonistes de l'acció. Elles assumeixen el rol d'animadores i espectadores i, fins i tot, es converteixen en la recompensa que aconsegueix el vencedor.
- Als homes se'ls reforça la idea de competitivitat, rendiment i vitalitat ("te da la vitalidad que necesitas para ganar"). Amb les dones apareix la idea de sentir-se bé, estar més atractiva, tenir cura de la línia o mantenir-se jove, i es posa l'accent en allò relacionat amb la bellesa i la salut.
- Realitzant activitat física apareixen quatre tipus de dones: la *superwoman*, que treballa dins i fora de casa⁸; la mestressa de casa, que ha de tenir cura d'ella mateixa per poder seguir tenint cura de les persones del seu voltant; la "dona objecte", una dona molt atractiva que vol estar bé per a ells, els homes; i la dona jove, soltera, independent, activa i amant de la llibertat.
- Analitzant els anuncis protagonitzats per esportistes rellevants, s'observa que els homes són contractats per publicitat de material esportiu o tecnològic mentre les esportistes anuncien productes relacionats amb la higiene o l'estètica. Tant uns com les altres es relacionen amb l'alimentació⁹.

En general, segons Lomas (2006b), avui en dia la publicitat passa per una etapa de transició entre el model tradicional de feminitat (mare, mestressa de casa, objecte eròtic) i altres tipus de dones que volen representar un escenari on s'ha avançat cap a la igualtat. En aquests casos, els canvis es manifesten en atribucions de tasques tradicionalment pròpies de les dones representades per homes o en l'assignació a les dones d'actituds i conductes

⁸ Per aquest perfil de *superwoman*, tenint en compte l'exigència social que hi ha per fer activitat física per cuidar-se, aquesta es podria considerar, pràcticament, la "tercera jornada".

⁹ Durant el 2007, per exemple, una jugadora de bàsquet anunciava barretes de xocolata.

convencionalment atribuïdes als homes. Tot i així, en la majoria d'ocasions, de forma més o menys subtil, s'elogien els arquetips virils que comporten poder, domini i suggereixen vassallatge (sexual i social) de les dones¹⁰:

“En la mayoría de los anuncios sigue persistiendo la idea de que la esencia de la feminidad consiste en agradar el deseo del varón. De ahí la obsesión de los arquetipos publicitarios de la mujer por la belleza, por el cuidado del cuerpo, por evitar el efecto del paso del tiempo en la piel y por la moda. El bestiario iconográfico de los arquetipos femeninos de adolescentes y jóvenes oscila entonces entre la delgadez casi anoréxica y la esbeltez atlética. El anuncio se convierte así en un espejo narcisista en el que las mujeres han de verse reflejadas en su lucha contra el exceso de calorías, contra la indiferencia del varón y contra los estragos del tiempo en la edad adulta” (Lomas, 2006b: 108)

Junt amb la configuració d'uns models d'actitud i comportament, la publicitat també juga un paper important a l'hora de crear un ideal corporal, masculí i femení¹¹.

Cristina López i Marta Castañer (2006) indiquen com les imatges presentades a la publicitat desvirtuen l'ampli ventall de possibilitats que ofereix l'activitat esportiva. A més a més, la publicitat no recull la diversitat corporal actual, sinó que presenta, sobretot, cossos atlètics. Les mateixes autores també conclouen que els cossos es presenten de forma molt diferent segons el sexe: el cos femení apareix “posant”, amb actitud somrient, mentre que el cos masculí apareix dinàmic, amb una actitud més seriosa i concentrada en l'activitat que duu a terme. El cos nu de la dona com a reclam publicitari, d'altra banda, s'utilitza molt més sovint que el de l'home.

On juga un paper més important la publicitat, doncs, és en la construcció d'un model de cos ideal per a dones, i també per a homes, tal i com es descriu a continuació en el marc general que s'ha anomenat la cultural del consum del cos.

c) *La cultura del consum del cos*

Actualment la cultura física de la infància i l'adolescència és molt diferent a la d'èpoques passades. Han variat les experiències, les referències i les

¹⁰ Alguns exemples d'aquesta situació es poden veure a Soler *et al.* (2007) i a la web del projecte *Esport.Net*: <http://dewey.uab.es/valorsenjoc/espornet>, on es pot trobar una valoració crítica d'anuncis relacionats amb productes de gel de bany o refrescs en què s'hi observen dones practicant activitat física.

¹¹ Interessants recursos i documentació per aprofundir en l'anàlisi del sexisme a la publicitat, i especialment pel que fa a l'àmbit esportiu i corporal, es poden trobar a: Observatorio Andaluz de la Publicidad No Sexista: <http://www.solidaries.org/iguallat/aula/anuncis/index.html>; Grupo Tecne: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/grupotecne/comuni>; o Anuncis d'etiqueta: <http://www.iam-publicidad.org>.

aspiracions, de manera que el cos, avui en dia, té una ressonància que no tenia anteriorment.

El gènere segueix incidint molt en la relació que la població adolescent té amb el propi cos. Segons l'estudi presentat per Clara López Crespo (2007), en relació amb la imatge corporal, les dades reflecteixen uns percentatges de satisfacció significativament menors entre les noies: un 38,5% estan satisfetes amb el seu pes actual, un 58,3% està satisfeta amb el seu cos, i un 35,7% considera que el seu cos és atractiu. En canvi, entre els nois, un 52% se sent satisfet amb el seu pes, un 76% se sent satisfet amb el seu cos, i un 48,6% creu que el seu cos és atractiu. S'observa, doncs, com el nivell d'autoestima en relació amb el propi cos és molt més elevat entre els nois que entre les noies. La pressió social per una estètica i imatge femenina determinada condiona l'autopercepció i l'acceptació corporal de la major part de les noies (Hernández & Garoz, 2007; López Crespo, 2007).

El cos, sovint utilitzat com a reclam publicitari, es ven com la solució per aconseguir un èxit social que pot resoldre tots els problemes, i el "cos-bell-jove-moldejat" es converteix en un condicionant de les possibilitats vitals d'ambdós sexes (Barbero, 2005: 50). Davant aquest fet, Miquel Àngel Tirado (2006), entre altres, assenyala que la recerca del cos perfecte s'ha convertit en una de les majors preocupacions de moltes noies però també de molts nois. Cada vegada en edats més joves, els i les alumnes sovint es jutgen mútuament per la imatge corporal i d'acord amb com creuen que són percebuts pel grup d'iguals. Aquest fet comporta inevitables connotacions afectives i la recerca constant de reconeixement i acceptació. Un reconeixement i acceptació que s'associen a un determinat model corporal. Així, el jovent considera la imatge corporal com un bé indispensable però, en molts casos, la seva imatge corporal s'allunya molt del cos que desitgen. Això els representa, com s'ha assenyalat, problemes d'autoestima i de deteriorament de les relacions amb el seu cercle d'amistats.

Avui en dia, tant ells com elles reben un autèntic bombardeig de missatges sobre com hauria de ser el seu cos (Girela, 1996, 2001; Cockburn, 2002; Barbero, 2003, 2005; López & Castanyer, 2006; Tirado, 2006). La moda, el cinema i l'esport són, a través dels mitjans de comunicació, les fonts principals que alimenten els ideals de bellesa: cossos joves, dinàmics, estilitzats i prims en les noies, i musculats en els nois.

El model corporal ideal femení es transmet mitjançant múltiples mecanismes, des de la cada vegada més prima Barbie a les revistes per a adolescents, la indústria del gimnàs a casa, l'aigua, el pa Silueta o els cereals Fitness, els aparadors, o la indústria de la cosmètica. Es tracta d'una visió del cos femení que exclou la participació seriosa en l'esport de competició però, en canvi, promou l'exercici físic com a mitjà per assolir una determinada figura corporal (Cockburn, 2002). Davant aquest fet, Nerea Cortés (2000) considera que la pràctica esportiva femenina motivada per apropar-se a uns determinats canons estètics es converteix en una nova forma d'esclavitud. També s'anomena "la dictadura de la bellesa".

D'altra banda, Rui Machado Gomes (2004), també denuncia com el cos, convertit en el veritable dipositari de la identitat, es converteix en un element d'estatus personal, tal i com assenyala Bourdieu (1988). Machado Gomes, destaca com la figura i imatge corporal de cadascú, en passar a ser una qüestió de responsabilitat individual, es converteixen en un indicador ètic de la persona. Es considera que el que es menja, l'exercici que es realitza, la sexualitat que es practica, etc. són eleccions individuals, de manera que "cadascú té el que es mereix". Així, però, com alerta Machado Gomes (2004: 35), "s'emmaskaren les bases estructurals de les desigualtats socials" que condicionen l'elecció del propi estil de vida: quan l'accés als beneficis de la salut i a la "indústria del cos" es distribueix de forma desigual, qui hi surt guanyant és la classe privilegiada.

No només les dones resten sota aquest bombardeig, els homes també han conquistat aquest consum pel cos. El nou estil de vida masculí i viril que té cura de la imatge corporal ha comportat la invenció de nous termes, com el de *metrosexual*, entre els quals el mediàtic futbolista David Beckham n'és el representant més popular (Barbero, 2005).

Així, la participació de l'alumnat adolescent en l'Educació Física està relacionada amb la imatge corporal. Si les activitats que s'hi plantegen s'ajusten a la seva mateixa "narrativa corporal" hi participen, però si al contrari, no s'hi corresponen, deixen de ser-los significatives (Azzarito & Solmon, 2006: 218).

Davant aquesta situació, cal plantejar-se si l'Educació Física es converteix en una eina més de legitimació d'un model corporal marcat pels canons estètics imperants, estereotipat, i que no recull la diversitat corporal dels nois i noies

(Barbero, 2003; Tirado, 2006; Martínez Álvarez, Bores & García Monge, 2007; Soler *et al.*, 2007).

1.2. Els canvis en l'esport com a sistema obert

A principis del segle XXI, les transformacions en la societat estan canviant la naturalesa de la participació esportiva. Progressivament, el control social i la penalització per sortir dels cànons tradicionals van perdent influència, de manera que cada vegada hi ha més dones —i també homes— que practiquen activitat esportiva sense tenir en compte l'etiqueta tradicional de gènere que històricament se li hagués pogut atribuir.

Així, en l'ampli espectre esportiu es produeixen situacions molt diversificades en què es reflecteix com els estereotips tradicionals de gènere han variat en els darrers quaranta anys i cada vegada són més les persones, homes i dones, que esborren la visió polaritzada dels gèneres (Puig, 2000; Mosquera & Puig, 2002; Puig & Soler, 2004; Martínez del Castillo, 2005).

Els models de masculinitat i feminitat hegemònics, doncs, ja no són les úniques formes de masculinitat i feminitat, de forma que es pot parlar del "procés d'individualització dels gèneres" (Ortega, 1996). S'ha produït un canvi en la construcció de les biografies individuals, que han passat de ser conduïdes pels principals agents socials a ser autònomes, actives i amb canvis continus. El gènere es passa a considerar una categoria dinàmica.

Com planteja Carlos Lomas (2006b: 97), "las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas y en consecuencia están sujetas a las miserias y a los vasallajes de la cultura patriarcal pero también abiertas a la utopía del cambio y de la igualdad". És a dir, no hi ha una essència arquetípica de feminitat o masculinitat, sinó que hi ha un mosaic d'identitats de gènere que es reflecteixen en l'esport.

D'altra banda, a mesura que les dones han anat accedint a més àmbits i en major nombre a la pràctica esportiva, han anat configurant el que es podria anomenar una cultura esportiva femenina (Puig, 1999), que trenca el predomini del model més androcèntric en l'esport. Així, es pot parlar d'una nova perspectiva teòrica, la del feminisme de la diferència, en què l'esport es pot considerar un àmbit on emergeixen formes potencialment transgressives i es trenquen les oposicions binàries de masculinitat/feminitat (Martín, 1999, 2001, 2006).

Els canvis que es produeixen en el marc esportiu, doncs, es poden entendre en el marc d'ambdós processos: el de la individualització, d'una banda, i l'emergència i la valoració de la "diferència" femenina, d'una altra. S'entén que ambdós afavoreixen la ruptura i el canvi: el plantejament de la individualització trenca la visió dicotòmica i exclouent d'un i altre gènere ja que les línies divisòries, limitants, es van esborrant; el plantejament de la diferència suposa la ruptura de la visió jerarquizada en què el model masculí és més valorat que el femení.

En el primer bloc d'aquest apartat es fa referència a la diversificació de comportaments associats al gènere que s'ha produït fruit del procés d'individualització, el qual ha donat peu a la multiplicitat de cossos i a la configuració d'un ampli ventall de masculinitats i feminitats. En el segon bloc, es descriu com les dones, progressivament, s'han anat incorporant a la pràctica esportiva i, en fer-ho, hi han anat incorporant els valors propis de la cultura femenina, en el que ha estat un procés d'emergència i valoració de la diferència.

1.2.1. Procés d'individualització dels gèneres

La diversificació de comportaments associats al gènere es relaciona amb el que s'ha anomenat el *procés d'individualització*. Tal i com assenyala Karl-Heinrich Bette (1992), la individualització dona major autonomia a les persones davant el pes de les institucions socials que tradicionalment havien marcat el sistema de valors i normes. Aquests canvis signifiquen que les persones s'han de definir a elles mateixes més enllà dels valors i normes establerts tradicionalment per les institucions socials (família, context social, etc.). En aquest marc, cada sistema social té diferents normes que canvien d'acord amb la situació i les persones que hi interactuen.

Homes i dones però, han tingut accés a la individualització a ritmes diferents. Els homes hi van arribar en els inicis del capitalisme i les dones, que es van mantenir a l'àmbit reproductiu, no hi van arribar fins que es va produir l'impuls del feminisme modern i la valoració de l'èxit individual, a partir de la segona meitat del segle XX (Subirats, 1998).

Actualment, aquest fet comporta el que Félix Ortega (1996) anomena "la individualització del gènere", en què els estereotips no s'imposen o s'adopten sense més ni menys, sinó que cadascú construeix la seva identitat segons les pautes amb què se sent més a gust. Tenint en compte, doncs, que el gènere

ha passat a l'esfera de la individualitat, aquest mateix autor destaca que: "El género se convierte en una categoría dinámica, que no desaparece, sino que está continuamente transformándose. Asimismo es también un concepto relacional, en que el perfil de cada género depende del tipo de reciprocidad que mantiene con otro" (Ortega, 1996: 310). Aleshores, com proposa Puig (2000: 101), "el gènere no desapareix però s'individualitza".

Esportivament, les conseqüències d'aquest procés comporten un major nombre de persones que fluctua d'una activitat a una altra. Els individus tendeixen a adoptar una actitud similar a la de l'elaboració d'un *patchwork*¹², és a dir, no se segueix un pla reglamentat i homogeni, sinó que es tendeix a la multiplicitat de l'acció física, com una estratègia de supervivència davant els enormes i ràpids canvis socials que envolten l'individu (Bette, 1992).

Es tracta de superar la visió dualística, excloent i tancada dels gèneres, que suposa la invisibilització d'allò que és comú entre alguns homes i dones i també ignora la diversitat existent entre les dones i entre els homes. Com exposen Dawn Penney i John Evans (2002: 14), "no som 'només' dones o homes, també som 'moltes coses més'", de manera que tenim múltiples identitats.

Annelies Knoppers i Agnes Elling (2001: 172) també destaquen la superació d'aquest dualisme:

"La forma tradicional i encara habitual d'abordar la qüestió del gènere és assumir que és una característica essencial emmarcada en un sistema bipolar entre 'masculí' i 'femení' [...]. Les teories sobre els significats socials de gènere s'han allunyat 'lentament' d'aquesta bipolaritat ja que és vista com a essencialista i deficient."

Diversos treballs constaten que la perspectiva de gènere es relaciona estretament amb qüestions de classe social, raça, edat, religió, tradició cultural, tendència sexual, o habilitat motriu (Hargreaves, 1994, 2000; Hall, 1996; Colwell, 1999; Gorely, 2003). Cada una d'aquestes categories incideix en múltiples dimensions dels gèneres i codeterminen, també, les expectatives i la vivència de l'Educació Física i l'esport (Evans & Penney, 2002). No es pot entendre el gènere com quelcom isolat de la resta de dimensions

¹² Per *patchwork* s'entén tot allò que amb retalls de roba cosits compon una cosa més gran, que una vegada acolxada amb una guata i una roba pel darrere forma una unitat, que pot ser una manta, un tapís, el davant d'un coixí, o mil coses que es poden crear amb una mica d'imaginació (Vila, 2007)

socioculturals i econòmiques que marquen la identitat, sinó com una categoria dinàmica.

"Els diferents exemples, basats principalment en la sexualitat i la raça suggereixen que hi ha diferents significats quan s'utilitzen les paraules 'masculí' i 'femení' respecte l'esport i els cossos d'homes i dones. La comunitat científica ha arribat a la conclusió que les paraules 'masculí' i 'femení' no són estrictament conceptes bipolars associats a un sexe o a un altre, sinó que són *multi-layered, multidimensional and hierarchical concepts*. La recerca sobre gènere comença a focalitzar-se en els significats donats al gènere. Aquest fet no implica dir que els processos/componentes biològics o socialitzadors són totalment ignorats, sinó que són vists com explicacions incompletes sobre com el gènere intervé en la societat i els processos socials." (Knoppers & Elling, 2001: 175)

Es considera, doncs, que la identitat de gènere, més que ser una essència fixada, és complexa, canviant, plural i construïda. Aleshores, es pot parlar de múltiples masculinitats i feminitats i apreciar la seva vàlua. Així, cada home i cada dona pot trobar un espai on se senti bé amb els altres i viure l'esport positivament tot i que la norma dominant no ho consideri apropiat. Es pot separar el que és la vivència personal del que són les opinions de la resta (Puig, 1997; Mosquera & Puig, 2002). La importància de l'esport en la construcció de la vida i la identitat deixa amb menys força la penalització o el control social que es pugui produir i els estereotips dominants.

Aquest allunyament dels estereotips hegemònics es posa en evidència en les competicions de *bodybuilding*, femenines i masculines. En aquesta pràctica, Camila Obel (1996) treu a la llum els aspectes que suposen la ruptura dels models tradicionals de masculinitat i feminitat. Una primera lectura de la situació de les dones vinculades a aquesta activitat podria fer pensar que s'hi fan presents les exigències de la feminitat hegemònica perquè: es realitzen cinc postures enlloc de set (com en la masculina) ja que es considera que no són "femenines"; es valora la "feminitat"; han de portar vestits bonics i evitar confusions respecte al sexe; i finalment, té menys prestigi que el masculí. Tot i així, Obel (1996) mostra com el gènere s'individualitza, és a dir, els homes s'afaiten tot el cos, s'exerciten davant el mirall, aprenen dansa i expressió, i les dones desenvolupen criteris de bellesa molt diferents als tradicionals. Aquesta situació porta Obel a parlar de les "ambivalències de gènere", en un exemple, com tants altres, en què es fa present la insistència en "les resistències a les tradicionals nocions de masculinitat o feminitat" (Puig, 2000: 101).

Aleshores, i com planteja Milagros Rivera (1998: 77):

“Lo femenino y lo masculino no son conjuntos cerrados de atributos que circulan por la sociedad y por la historia impenetrables entre sí y con vida propia; pensar así no hace más que reforzar, en un círculo vicioso, un sistema de género que es opresivo para las mujeres. Cualquier atributo se hace femenino en mí o en cualquier otra mujer que haya asumido por decisión política el hecho casual y necesario de haber nacido en un cuerpo sexuado en femenino.”

Com proposa Montse Martín (1999, 2006), la comprensió de l'esport femení ha de superar la dicotomia de gènere i tenir en compte idees i perspectives que recullin la complexitat de les relacions de gènere en l'esport.

La pluralitat, el dinamisme i la complexitat de la identitat de gènere comença ja en la regulació del cos. En el primer punt d'aquest apartat es descriu com el cos, malgrat ser un dels pilars sobre què es fonamenten les diferències entre els sexes— biològicament i cultural—, ja no és un espai condicionat pels models tradicionals de masculinitat o feminitat, sinó que pren moltes més formes, les quals es poden escapar dels límits tradicionals. Tenint en compte aquest punt de partida, en el segon i tercer punt es descriu com han emergit noves formes de feminitats i masculinitats, que progressivament aconseguen també un lloc en l'àmbit esportiu.

a) La multiplicitat dels cossos

Pel que fa al cos en si mateix, s'observa com es converteix en un text més de la cultura, un altre llenguatge, amb normes diferents per a cada un dels gèneres, i com a tal, pot ser un espai de control social, pràctic i directe, on es reflecteixen les regulacions socials, polítiques i econòmiques (Barbero, 2003; Azzarito & Solmon, 2006). Tanmateix el cos no és simplement un objecte de regulació, sinó que és també subjecte en la negociació de les relacions de poder, on juga un paper actiu en el procés de canvi. Com assenyala Ana Buñuel (1994), junt al model corporal tradicional femení —que ha de ser bell i al mateix temps fèrtil—, sorgeixen nous models corporals caracteritzats per l'individualisme i la cerca del benestar personal.

La consideració del cos i la visió d'aquest com un espai definit i delimitat per categories tradicionals com el gènere, la sexualitat, la raça o l'habilitat també ha canviat. Es reconeix el cos com una entitat construïda, inconsistent i que fluctua, se'n supera la visió unitària i essencialista i es deixa pas al procés d'individualització en què el cos es converteix en un espai més on és possible construir la pròpia identitat individual (Dewar, 1994; Evans & Penney, 2002; Machado Gomes, 2004; Azzarito & Solmon, 2006).

Quan els elements d'identitat moderns tradicionals ja no són tan convincents, el cos es converteix en un espai on reafirmar-se. El procés d'individualització implica una atenció cap a un mateix o una mateixa i prendre decisions sobre l'estil de vida personal per tal de satisfer aspiracions i interessos més enllà de qualsevol control extern. Aquest procés ja comença en l'espai més íntim, el cos, que es converteix en un lloc d'expressió de cadascú (Puig, 2000; Machado Gomes, 2004).

El cos es converteix en un punt central per a l'autorealització i element d'identificació i diferenciació. La imatge corporal es converteix en el fonament de la identitat personal, ja que res és més "personalment real que el propi cos" i cada individu viu "en i a través" del seu cos. Com planteja Chris Shilling (1993, cf. a Evans & Penney, 2002: 14), "és important reconèixer que el cos no està simplement limitat o envoltat per les relacions socials, actualment també esdevé una base per a aquestes relacions i hi contribueix", de manera que el cos biològic incideix en les relacions socials, i a la inversa.

En el món esportiu tradicional, el cos és definit com un objecte que s'ha de superar i controlar, de manera que per aconseguir l'èxit s'ha de superar qualsevol dolor o sofriment. Progressivament però, els valors associats al cos en si mateix, com la salut, el benestar, la bellesa, etc. són cada vegada més populars. En aquest context, totes aquelles activitats properes al benestar o a l'expressivitat a través del cos que anteriorment es consideraven de segon ordre prenen molt més protagonisme.

D'altra banda, tot i que com s'ha assenyalat anteriorment l'interès per practicar esport i apropar-se així a uns determinats cànons estètics es pot considerar una nova forma d'esclavitud, l'estètica, tot i que hi pot ser present, no és la motivació principal de la participació femenina en l'esport sinó que n'hi ha d'altres, com la salut, el benestar, etc. (Puig & Soler, 2004).

A més a més, quan les noies inicien l'activitat esportiva, progressivament van descobrint la resta de beneficis i avantatges que comporta.

b) Les diverses feminitats

El model hegemònic femení segueix allunyat del model competitiu de l'esport, però malgrat aquest fet, i malgrat les resistències per part de molts dels representants de les estructures de l'esport federat, la competició esportiva femenina a Catalunya també s'ha anat incrementant (Puig, 2000; Mosquera & Puig, 2002; Puig & Soler, 2004).

Així, en aquest model esportiu més tradicional s'observen també aquests canvis i diverses maneres de fer. Montse Martín (1999), basant-se en les propostes de Pierre Bourdieu (1988), assenyala que les dones configuren els camps esportius de forma diferent als homes, ja sigui en l'esport de recreació com en el de l'alt nivell. Les persones que practiquen esport configuren un camp generat pels capitals de què són portadores (econòmic, cultural, social i simbòlic) amb unes interaccions, diversitats i conflictes específics a cada situació, de manera que cada camp és únic i deferent dels altres. Així doncs, en cada camp, o escenari, es poden produir unes relacions diferents que el fan específic.

L'esport d'alt rendiment, tot i tenir unes característiques que s'allunyen d'allò que tradicionalment es considera femení, ens mostra com les esportistes que en formen part s'hi senten còmodes i no senten cap conflicte intern per aquest fet. Tot i així, el fet que s'hi trobin a gust no vol dir que la seva manera de fer sigui exactament igual que la dels homes (Martín & Puig, 1996; Puig, 1996; Puig, 2001b). Tot i les moltes similituds entre els i les esportistes d'alt nivell, quan elles practiquen esport hi projecten els valors i comportaments relacionats amb la socialització que han tingut, de manera que es poden observar alguns trets específics que diferencien els uns de les altres. Entre aquestes característiques diferencials es pot destacar que les dones s'autoexigeixen més, són menys crítiques vers l'actuació de les institucions tot i que hi són menys afavorides, i es consideren a elles mateixes, en major mesura, una dificultat per seguir avançant (Puig, 2001b).

Aquestes noves formes de relació es constaten en els canvis que proposaven unes jugadores de softbol dels Estats Units. Les característiques del model tradicional d'esport que pretenien transformar eren: el desmesurat èmfasi per guanyar a costa del procés; la naturalesa jeràrquica de l'esport, simbolitzada pel poder tradicional de la relació entre la jugadora i qui l'entrena; l'elitisme basat en la destresa i l'habilitat; el menyspreu front l'oponent, i l'ètica del perill, que sovint situa el resultat per sobre de la seguretat, la companyonia i l'oponent (Fasting, 1990; Birrel & Richter, 1994).

Sheila Scraton, Kari Fasting, Gertrud Pfister i Ana Buñuel (1999: 99)¹³ també destaquen com "tot i que els homes continuen tenint una influència

¹³ El mateix estudi ha estat publicat en castellà a Fasting, Scraton, Pfister, Vázquez & Buñuel (2000).

considerable en el futbol femení, i fins i tot quan les futbolistes no tenen la intenció manifesta de convertir-se en una resistència, incorporen en l'esport els seus propis significats". Jayne Caudwell (2003), també a partir d'una anàlisi de dones futbolistes a Anglaterra, planteja com el model tradicional de feminitat es rearticula i, al mateix temps que el cos femení es construeix socialment per informar del gènere i la sexualitat, es troben exemples de resistència al model de "dona femenina heterosexual".

Elisabeth Wheatley (1994), en el seu estudi sobre cançons en el rugbi femení, també destaca com les jugadores creen una nova versió alternativa al model definit, controlat i practicat pels homes. Hi entren amb una identitat i estil diferent, de manera que, per exemple, celebren el lesbianisme, destaquen el domini de la seva pròpia sexualitat i animen a violar i alterar les prescripcions de gènere.

En definitiva, doncs, avui en dia es configuren noves formes de feminitat, es passa d'un sistema binari —allò masculí i femení— a un sistema múltiple en què es transformen i diversifiquen les formes tradicionals i hegemòniques dels gèneres, i es "construeix una identitat de gènere coherent" que "deconstrueix" la masculinitat hegemònica present a l'esport tradicional (Martín, 1999: 26). Montse Martín (1999, 2006) es planteja que les esportistes que practiquen activitats tradicionalment masculines no viuen un conflicte ni entren en contradicció, com es podria pensar tenint en compte només una perspectiva binària dels models tradicionals de gènere, sinó que configuren noves formes de feminitats. En definitiva, com assenyala la mateixa autora, les diverses formes de feminitat que es fan presents en l'esport n'amplien i canvien la concepció hegemònica.

c) Masculinitats variades

En el context de la societat actual, l'esport és un àmbit on també la masculinitat hegemònica és cada vegada més criticada. El desenvolupament i la diversificació de les poblacions que practiquen esport ha conduït al fet que s'hi desenvolupin nous valors, propis de la societat postindustrial, en què predomina un major hedonisme i que són oposats als estereotips masculins portats a l'extrem (Messner, 1990; Puig, 2000; McKay, Messner & Sabo, 2000).

En l'esport, s'observa una redefinició de la masculinitat (Puig, 2000) i es proposa que l'home també hi pugui mostrar "els costats ocults de la

masculinitat" (Klein, 1990). Arto Tiihonen (1994) proposa, per exemple, revalorar tot allò que era tabú per als homes i que no podien mostrar, com les emocions, les debilitats, les inseguretats, de manera que no siguin negades. La proposta consisteix a fer que els homes deixin de veure el cos només com un instrument per aconseguir el rendiment i el retrobin per poder arribar a conèixer-ne les característiques, els punts forts i els punts dèbils, i per viure experiències individuals positives mitjançant l'autoexploració del cos (Laitinen & Tiihonen, 1990; Tiihonen, 1994).

Aquests canvis en la masculinitat hegemònica, d'altra banda, poden suposar que aquells nois que transformen el model tradicional tinguin la capacitat de mantenir relacions pròximes i respectuoses amb les persones del seu voltant, especialment amb les dones (Laberge & Albert, 2000: 205). A més a més, la major presència d'homosexuals en l'esport contribueix també a canviar els models i relacions tradicionals de gènere (Pronger, 2000).

Ellis Cashmore i Andrew Parker (2003), per la seva banda, plantegen com els detalls biogràfics d'icones del món del futbol poden ser indicadors del canvi cultural. En el seu treball, prenen la figura de David Beckham per valorar-ne la contribució als debats sobre identitat i construcció social de les masculinitats. La conclusió a què arriben és que el jugador anglès, sense perdre cap de les característiques de celebritat i icona mundial, té una identitat sexual que es manté flexible i negociable segons el rol i l'audiència a qui s'adreça.

Així doncs, es considera que no hi ha només múltiples masculinitats en la societat, sinó que també hi ha variació personal, que es modifica segons la lectura del context social particular en què ens trobem. Així no es cau en el parany de l'essencialisme ni en la idea d'una identitat fixa i monolítica (Brown, 1999).

Fruit d'aquests plantejaments, i tenint en compte que el model tradicional de masculinitat és objecte de crítiques, s'assisteix a una redefinició de la masculinitat en l'esport. La major transformació que s'ha produït però, ha estat l'emergència de la "diferència femenina", la qual s'ha fet un lloc en el terreny esportiu.

1.2.2. L'emergència i valoració de la *diferència* femenina

Des de finals del segle XX es fa evident la progressiva incorporació de moltes dones i joves a les pràctiques corporals més diverses i en diversos nivells, des

de l'oci a l'alt rendiment. Aquesta major presència de les dones en el món de l'esport no ha comportat només canvis de tipus quantitatiu, sinó també qualitatiu (Hargreaves, 1994, 2000; García Bonafé, 1999; Vázquez, 2001; Puig & Soler, 2004).

A mesura que les dones van accedint cada vegada en major nombre a la pràctica esportiva, van creant el que s'ha considerat una subcultura esportiva femenina, molt més associada al lleure, l'estètica o la salut que a les activitats de competició (Puig, 1999). Unes activitats de competició, d'altra banda, en què les dones que hi participen, com s'ha exposat en l'apartat anterior, també hi configuren una manera de fer pròpia i una nova identitat de gènere.

Messner (1988) argumenta com l'entrada de les dones en l'esport significa un pas per a la igualtat i permet una major autodefinició i control sobre els propis cossos, de manera que representa un canvi a les bases ideològiques de la dominació masculina, si bé no deixa de ser un espai de lluita ideològica.

Mitjançant la creació d'aquests espais i temps propis, han emergit unes altres maneres de fer i entendre l'esport que han generat canvis importants pel que fa a la concepció que en tenim (Puig, 1999). La incorporació de les dones a l'esport, junt amb altres col·lectius tradicionalment exclosos durant la construcció de l'estat del benestar ha comportat, i ha anat acompanyada, de la "multiplicació d'organitzacions i maneres d'entendre i practicar l'esport" (Elling, De Knop & Knoppers, 2001; Puig, Sarasa, Junyent & Oró, 2003).

Aquestes circumstàncies succeeixen en el context d'emergència del feminisme de la diferència, que segons Subirats (1998) pot sorgir un cop s'ha assolit el principi d'igualtat de drets. Des d'aquesta perspectiva, es pretén reconèixer que "dones i homes poden ser iguals en la societat però que les actituds femenines no necessàriament han de ser negades per adoptar les del grup dominant, és a dir, el masculí" (Martín, 1999: 17).

Així, des del pensament de la diferència es descobreix la paradoxa en què es troben les reivindicacions d'igualtat: quan es reclama la igualtat entre els sexes es reconeix que allò considerat tradicionalment com a masculí és el més important, i s'ignora o es devalua allò considerat tradicionalment com a femení malgrat també sigui important per a la societat. Es proposa, doncs, comprendre i explicar millor tot allò que envolta les dones i les feminitats superant el sistema d'oposició binària dona-home i deixant de prendre de referència el model masculí.

Luce Irigaray (1992, cf. a Lomas, 2006b: 97) destaca com la igualtat entre homes i dones no ha de significar l'adopció de les ideologies i estils de vida associats al model masculí:

“¿A qué o a quiénes desean igualarse las mujeres? ¿A los hombres? ¿A qué modelo? ¿Por qué no a sí mismas? La igualdad entre hombres y mujeres no puede hacerse realidad sin un pensamiento de género en tanto que sexuado, sin una nueva inclusión de los derechos y de los deberes de cada sexo, considerado como diferente, en los derechos y deberes sociales.”

Una de les legitimacions en què es basa aquesta proposta és que avui en dia no es pot distingir què és producte de les diferències sexuals i què és producte de la socialització, però sí que s'observen unes diferències que — sigui per la raó que sigui—, cal tenir en compte (Subirats, 1998)¹⁴.

Com proposa Lia Cigarini (1993, cf. a Rivera, 1998: 184), “la diferencia no es más que esto: el sentido, el significado que se da al propio ser mujer”.

D'altra banda però, la perspectiva del feminisme de la diferència també permet sortir de la visió polaritzada dels gèneres, ja que entén que no hi ha cap característica determinada biològicament a la naturalesa femenina, i per tant, dóna cabuda al procés d'individualització. Es considera que cal tenir en compte i revalorar la tradició femenina i, alhora, que no hi ha un sol model de feminitat (Martín, 1999, 2001, 2006).

Tenint en compte el primer plantejament, s'observa com en l'esport es pot parlar d'una cultura esportiva femenina (Fasting, 1991). A mesura que les dones han anat accedint a aquesta activitat, enlloc de reproduir comportaments masculins, hi han aportat i projectat els valors que han adquirit al llarg del procés de socialització, de manera que l'han modelat segons uns altres paràmetres i han creat una cultura esportiva pròpia. Les experiències de dones i homes, i els significats de l'esport per a unes i altres, es diferencien, de manera que es conforma una cultura esportiva femenina diferent a la masculina (García Ferrando, 1990; Fasting, 1991; Martín, 1999; Puig, 2001a, 2001b; Mosquera & Puig, 2002; Puig & Soler, 2004).

¹⁴ El concepte de *diferència* s'ha relacionat tradicionalment amb els plantejaments del determinisme biològic, des del qual sovint es considera que les diferències biològiques justifiquen situacions de desigualtat i discriminació. Des de la perspectiva teòrica del feminisme de la diferència però, aquest concepte pren una altra dimensió (Martín, 1999). Tot i que *diferència* i *igualtat* sovint es consideren antònims o conceptes oposats, i podria semblar que per assolir la tan desitjada igualtat entre homes i dones caldria anul·lar les diferències, en realitat no és així. La diferència és necessària per evitar l'homogenització i la uniformitat a la societat i entre els individus (Subirats, 1998), de manera que el que es planteja és la necessitat d'una “igualtat des de la diferència” (Flecha & Puigvert, 2002; Lomas, 2006b). L'antònim d'*igualtat*, doncs, és *desigualtat* i no pas *diferència*.

Als estudis d'hàbits esportius de la població espanyola s'observa com es fan presents aquestes diferents formes de relacionar-se amb l'esport (García Ferrando, 1997, 2006). En conjunt, la pràctica esportiva femenina i la masculina es diferencien en: el nombre de practicants, atès que hi ha molts més homes que dones que practiquin esport; l'interès per l'esport, superior entre la població masculina que la femenina; la implicació en activitats competitives, on trobem percentatges molt menors de participació femenina; els motius de pràctica esportiva, ja que entre elles apareix en percentatges importants "mantenir la línia" i aquest motiu no es destaca entre els homes. La freqüència de pràctica o les instal·lacions que s'utilitzen també mostren diferències entre el col·lectiu masculí i el femení, si bé entre ambdós hi ha algunes coincidències com la preocupació per la salut, l'atenció al cos, les preferències per les activitats d'oci o algunes modalitats esportives en què coincideixen tants homes com dones (Mosquera & Puig, 2002; Puig & Soler, 2004).

Tanmateix, la diferenciació entre un món masculí i un món femení també s'observa en els tipus d'esports practicats. Al capdamunt de les llistes d'esports més practicats trobem que, mentre la pràctica més estesa entre els homes és el futbol (en totes les seves variants), la columna de les dones és encapçalada per activitats com la natació, l'aeròbic, la rítmica o les danses.

Entre la població universitària, en els estudis d'Emilia Fernández (1995) i de Pavón, Moreno Múrcia, Gutiérrez Sanmartín & Sicília (2004) també s'obtenen resultats similars i es manté la dicotomia entre unes activitats més adequades per a dones, com les gimnàstiques, l'aeròbic, els balls i les activitats individuals, i unes activitats més adequades per a homes, com el rugbi, el futbol, l'halterofília, la musculació i els esports d'equip. Es posa en evidència, altra vegada, que quan una activitat es considera pròpia d'un gènere automàticament deixa de correspondre a l'altre.

La identificació d'aquestes dues subcultures esportives permet observar els canvis en el sistema esportiu espanyol. Seguint els espais i temps de l'esport femení es pot evitar l'error de considerar que l'esport federat és l'únic model del sistema esportiu.

D'altra banda, segons Montse Martín (2006), aquesta perspectiva permet donar sentit a les experiències de les esportistes per si mateixes, sense

comparar-les amb el model masculí com si aquest fos el model universal o assumint-ne la superioritat.

Tal i com es planteja des de les teories del feminisme de la diferència, la constitució d'una cultura esportiva femenina no significa que les dones es limitin a reproduir l'estereotip hegemònic de feminitat que consolidaria així situacions de desigualtat —i fins i tot d'opressió— davant els homes. Aquests temps, espais i formes pròpies impliquen projectar els valors i maneres de fer d'acord amb les necessitats i desigs de les dones a la societat. Així, les dones han anat incorporant valors que socialment es consideren positius (intel·ligent, treballadora, activa, responsable) i alhora han revalorat els valors tradicionalment femenins com l'atenció a altres persones, la sensibilitat, la calidesa, etc. (Viladot, 1993; Ortega, 1996).

Ana Buñuel (1991a, 1991b, 1994), en l'estudi sobre la percepció dels rols sexuals a través de les "gimnàstiques de la forma", conclou que en aquestes activitats sembla que la dona reproduceix l'esquema de socialització clàssic (no-agressivitat, elegància, ritme, etc.), a l'igual que l'home, que prefereix activitats com la musculació (en què, tot i destacar la finalitat estètica, el fet que sigui una activitat en què predomina la força i l'esforç i es realitzi amb màquines sofisticades resulta pròxima al model tradicional de masculinitat).

Tot i així, Buñuel destaca que les dones, en l'elecció d'aquestes activitats no competitives, troben un nou model social d'esport que els satisfà les necessitats en tant que dones. Així, activitats com l'aeròbic, la gimnàstica jazz, la gimnàstica de manteniment o el ioga perden el caràcter moral que tenia la gimnàstica tradicional i són espais on passar-ho bé i on és possible millorar la qualitat de vida. En definitiva, Buñuel (1991a, 1991b, 1994) considera que aquestes gimnàstiques formen part de la corrent emancipadora de les dones, ja que suposen una manera de fer femenina, una manera de viure el cos segons les pròpies necessitats i interessos. Com assenyala la mateixa autora, trobar una activitat que implica relació social i temps per a una mateixa pot tenir conseqüències gairebé terapèutiques.

En aquest "descobriment i reivindicació de la diferència", que recull Núria Puig (2000: 100) a partir dels plantejaments de Subirats (1998), es pretén veure quina és la contribució de les dones a la vida social i valorar positivament la configuració d'una cultura pròpia. Des de la perspectiva d'aquesta recerca, es

tracta d'analitzar de quina manera s'ha introduït aquesta cultura esportiva femenina dins l'Educació Física.

Davant aquests canvis i ambivalències, com proposen Martínez Álvarez, Bores & García (2007), en un moment en què les característiques, necessitats i referents culturals de la joventut s'han ampliat i diversificat molt en poc temps i en una societat en què el cos, el moviment, la salut, l'oci o el benestar tenen cada cop una major presència i predominància, l'Educació Física hauria de reflexionar sobre el model de societat en què està educant i replantejar-se el futur per tal d'aprofitar realment la possibilitat de ser un espai de resistència i canvi dels models i relacions tradicionals de gènere.

Tenint en compte aquest marc social en l'àmbit esportiu, en els següents capítols es descriu, específicament, el paper de l'Educació Física en la reproducció, el canvi, o la resistència de les relacions tradicionals de gènere.

Capítol 2.

El procés de reproducció a l'Educació Física

2.1.	MODELS D'EDUCACIÓ DELS GÈNERES I EDUCACIÓ FÍSICA.....	72
2.1.1.	EL MODEL D'ESCOLA SEGREGADA: ROLS DIFERENTS PER A NENS I NENES.....	73
a)	L'escola segregada: la diferència conforma la desigualtat.....	74
b)	L'Educació Física segregada: activitats adequades a les funcions d'homes i dones.....	74
2.1.2.	EL MODEL D'ESCOLA MIXTA: LA INVISIBILITZACIÓ DEL SEXISME.....	77
a)	L'escola mixta: la igualtat anul·la la diferència.....	78
b)	L'Educació Física mixta: l'androcentrisme del currículum.....	82
c)	El paper del currículum ocult.....	86
2.2.	EL PAPER DEL PROFESSORAT.....	88
2.2.1.	EXPECTATIVES VERS NENS I NENES.....	89
2.2.2.	COMUNICACIÓ A L'AULA.....	91
a)	El llenguatge.....	92
b)	La interacció quotidiana.....	93
2.2.3.	ASPECTES METODOLÒGICS.....	97
a)	Contradiccions al voltant de l'expressió corporal.....	98
b)	Estratègies per una suposada igualtat.....	99
2.2.4.	L'ORGANITZACIÓ DE LA SESSIÓ.....	101
a)	Les formes d'agrupament.....	101
b)	La gestió de l'espai.....	103
c)	La gestió del material.....	106
2.2.5.	L'AVALUACIÓ.....	107
2.2.6.	LES RESISTÈNCIES AL CANVI DEL PROFESSORAT.....	108
a)	El principi de llibertat individual: si no juguen és perquè no volen.....	110
b)	La naturalització de les diferències.....	112
c)	El pes de la cultura professional.....	114
2.3.	EL PAPER DE L'ALUMNAT.....	116
2.3.1.	CREENCES I PREJUDICIS ENTRE ALUMNES.....	117
2.3.2.	ACTITUDS I RELACIONS TRADICIONALS ENTRE NENS I NENES.....	119
a)	Actituds estereotipades.....	120
b)	Relacions agressives.....	123
2.3.3.	ACTITUD EN L'EDUCACIÓ FÍSICA.....	126
a)	Interès per l'Educació Física.....	126
b)	Les expectatives d'èxit davant activitats estereotipades.....	128
c)	Les resistències al canvi dels models tradicionals de gènere.....	130

L'Educació Física és, segons Marina Subirats i Amparo Tomé (1992a: 33), l'àmbit "que continua marcant de forma més profunda la discriminació sexual; diferent pràctica d'esports per sexes, espais diferenciats; etc.". Tenint en compte aquesta circumstància, es fa necessari analitzar com s'ha arribat a aquesta situació i quins són els mecanismes mitjançant els quals l'Educació Física segueix sent un marc en què es reproduïxen i perpetuen els models i relacions tradicionals de feminitat i masculinitat.

Amb aquesta intenció, en primer lloc es descriuen els models d'educació dels gèneres a l'escola fent un breu repàs històric del paper que hi ha tingut i hi té l'Educació Física, primer en el model d'escola segregada present en l'etapa franquista i després en el model d'escola mixta.

Tenint en compte que el model d'Educació Física mixta és el que predomina actualment, als següents apartats es descriu el paper que juguen el professorat i l'alumnat en la reproducció dels models i relacions tradicionals de gènere. En el segon apartat es fa referència a aspectes vinculats al professorat, que són: els mites i falses creences que perduren encara en el pensament dels i les mestres, els elements que afavoreixen la reproducció dels gèneres en la seva pràctica quotidiana mitjançant la comunicació a l'aula, els recursos didàctics que utilitza, l'organització de la sessió que estableix, i finalment les ideologies sobre les quals es fonamenten les seves resistències al canvi.

A continuació, s'assenyala com l'alumnat, amb les seves aportacions al dia a dia de la sessió, contribueix també a la reproducció dels gèneres. En primer lloc, es fa referència a quines són les creences i prejudicis més presents en l'imaginari comú de nenes i nens. Seguidament, es descriuen les actituds i relacions que posen en pràctica quotidianament en els jocs i esports i suposen la reproducció dels models tradicionals. I finalment es fa una referència específica a l'actitud que tenen vers l'Educació Física.

2.1. Models d'educació dels gèneres i Educació Física

Si es pretén comprendre com funcionen els processos de reproducció, resistència i canvi de les relacions de gènere en l'Educació Física és necessari disposar de models que ens permetin contextualitzar i relacionar les diferents maneres d'entendre l'educació dels gèneres, d'una banda, i identificar les

relacions de gènere a l'escola, de l'altra, tal i com proposa Xavier Bonal (1997).

Els models d'educació dels gèneres predominants al llarg de la història de l'educació a Catalunya han estat el de l'escola segregada amb rols separats, l'escola mixta i l'escola coeducativa. Conèixer el procés històric de la incorporació de les dones a l'educació, i més específicament a l'Educació Física, permetrà comprendre millor quins són els plantejaments de la coeducació i argumentar, partint de tot allò que s'ha anat aconseguint, quins són els aspectes a millorar.

A continuació, doncs, es descriu el model d'escola segregada, amb uns rols clarament diferenciats segons els sexes, on l'Educació Física contribuïa plenament a la diferenciació i jerarquització dels models femení i masculí. Seguidament, es descriu el model d'escola mixta, en què s'estableix un model educatiu androcèntric per a tot l'alumnat, i en què l'Educació Física passa a ser una de les àrees amb una càrrega de currículum ocult més important i on més presents es fan les desigualtats entre nenes i nens. El model d'escola coeducativa, aleshores, es descriu en el següent capítol, on es fa referència al procés de canvi.

De cada un d'aquests models se'n presenta el context educatiu en general i a continuació les característiques de l'àmbit específic de l'Educació Física.

2.1.1. El model d'escola segregada: rols diferents per a nens i nenes

El model d'escola segregada, propi de l'escola tradicional present durant bona part del segle XX, fins la Ley General de Educación de 1970, té com a objectiu l'educació diferenciada de cada grup sexual, amb una pedagogia i un currículum diferents per a nens i nenes, que es garanteix mitjançant la separació física i simbòlica.

En aquest bloc, en primer lloc es descriuen els trets generals d'aquest model educatiu, en què es considera que la diferència conforma la desigualtat. A continuació, es destaquen les especificitats de l'Educació Física dins d'aquest context educatiu i es fa especial incidència en com l'Educació Física, la femenina i també la masculina, era utilitzada explícitament com un mecanisme de reproducció dels models i rols tradicionals de gènere.

a) L'escola segregada: la diferència conforma la desigualtat

Aquest model es construeix i justifica sobre les diferències naturals en les aptituds i capacitats de cada sexe. Un dels objectius principals d'aquest sistema educatiu i un element més que el legítim és la divisió sexual del treball. Per aquesta raó, amb una funció més socialitzadora que no pas de transmissió de coneixements, als nens se'ls ensenya continguts i habilitats necessàries per al món del treball a l'àmbit públic mentre que les nenes són educades per al treball a l'àmbit privat. La transgressió i les desviacions dels individus respecte al seu gènere serà castigada i reprimida. Amb aquesta lògica, la igualtat d'oportunitats no té sentit, ja que nenes i nens no competeixen per ocupar un mateix àmbit en el futur i les relacions de poder entre els uns i les altres quan arriben a l'edat adulta es consideren legítimes i no problemàtiques, ja que es basen en la creença de la superioritat masculina.

En aquest model, el sexisme es fa present des de dues perspectives. En primer lloc per les diferències d'accés de cada grup sexual als diferents tipus de coneixement i àmbits de la vida social, i en segon lloc per la jerarquització entre allò masculí i allò femení, ja que són els elements propis del gènere masculí els únics socialment valorats. En aquest model, doncs, els valors femenins són visibles però alhora devaluats, ja que no es consideren tan importants. Com assenyala Sara Acuña Franco (1995), el fet de ser una educació segregada no és necessàriament discriminatòria, però sí ho és quan la separació està fonamentada en una jerarquització dels sexes, de manera que en aquest model "la diferència conforma la desigualtat".

b) L'Educació Física segregada: activitats adequades a les funcions d'homes i dones

En aquest context educatiu, l'Educació Física estava controlada directament pel règim franquista. A diferència de la resta de matèries, el tractament administratiu i la formació del professorat de l'Educació Física masculina i de l'Educació Física femenina estaven directament en mans del Frente de Juventudes i de la Sección Femenina respectivament. Per la càrrega ideològica que pot comportar, ja es considerava un potent instrument de socialització dels rols masculí i femení, de manera que era una de les àrees on més es diferenciava l'educació femenina de la masculina.

L'Educació Física femenina en aquesta època estava orientada principalment a millorar la funció primordial de mare i esposa. Les normes de la moral sexual

tradicional i les creences sobre el cos femení que assenyalaven el que era adequat o no per a la salut, establien les activitats esportives que podien, o no podien fer, les dones. Algunes recomanacions que encara l'any 1968 es podien trobar a la revista *Teresa*, en són un bon exemple (veure figura 2).

Figura 2. Exemples dels missatges transmesos a les noies per part de la Sección Femenina



Font: Sección Femenina (1961)¹⁵



Font: Sección Femenina (1968)¹⁶

¹⁵ El text diu: "Una mujer que tenga que atender a las faenas domésticas con toda regularidad, tiene ocasión de hacer tanta gimnasia como no lo hará nunca, verdaderamente, si trabajase fuera de su casa. Solamente la limpieza y abrillantado de los pavimentos constituye un ejemplo efficacísimo, y si se piensa en los movimientos que son necesarios para quitar el polvo de los sitios altos, limpiar los cristales, sacudir los trajes, se darán cuenta que se realizan tantos movimientos de cultura física que, aun cuando no tiene como finalidad la estética del cuerpo, son igualmente eficacísimos precisamente para este fin."

Aquest fet suposava la supressió d'exercicis que fessin perillar-ne l'aparença fràgil amb moviments bruscs, violents, o que exigissin grans esforços, i la prohibició d'alguns esports per por a la virilització (Zagalaz, 2001; Bantulà *et al.*, 1997; Asins, 1995; García Bonafé, 1992, 2001; Vázquez & Álvarez, 1990).

Seguint aquests paràmetres, l'Educació Física femenina va tenir més cura dels aspectes expressius i artístics que dels instrumentals, de forma que es van desenvolupar principalment les gimnàstiques rítmiques i la dansa. Pel que fa als esports, els considerats adequats per a les noies van passar a ser tan sols un complement de la gimnàstica i es deixaven per a les hores de joc lliure, dies de festa, o fora de l'horari lectiu (Llorente, 2002; García Bonafé, 2001)¹⁷.

Un exemple clarificador el podem trobar a la *Cartilla escolar: Manual de educación física para 1945*, en què es recomanen:

“Ejercicios de imitación profesional para niñas de siete a diez años. Fregar el suelo: de rodillas, rodillas separadas, pies unidos. Flexión de tronco adelante sin sentarse sobre los talones. Desde esta posición, movimiento lateral de abanico que imite lo más perfectamente posible el movimiento corriente del fregado de suelos” (Frente de Juventudes, 1944, cf. a Salas, 1995: 14)

La diferenciació de rols era ben clara ja des de les primeres edats. Així, mentre als nens de set anys se'ls proposava boxejar, a les nenes de la mateixa edat se'ls proposava organitzar una casa de nines i així podien aficionar-se a la que seria la seva tasca quotidiana. Tal i com recullen Jaume Bantulà, Núria Bosom, Marta Carranza i Jordi Monés (1997: 140), a la mateixa *Cartilla*, a l'apartat de jocs lliures per a les criatures de tres a cinc anys, se'n poden veure alguns exemples ben eloqüents:

“Las niñas irán fabricando pasteles, montoncitos de arena, sobre los que ellas irán colocando flores o hierbas. Los chicos, en contraste, harán excavaciones que ellos imaginan que son trincheras, túneles, montañas, etc.” (Frente de Juventudes, 1944: 75, cf. a Bantulà *et al.*, 1997: 140)

¹⁶ El text diu: “No hay que tomar el deporte como pretexto para llevar trajes de deporte escandalosos. Podemos lucir nuestra habilidad deportiva, pero no que estas habilidades sirvan para que hagamos exhibiciones indecentes. Tampoco tenemos que tomar el deporte como pretexto para independizarnos de la familia, ni para ninguna libertad contraria a las buenas costumbres.”

¹⁷ Les dades de participació de la dona als Campionats Escolars presentats per la Regiduría Nacional de Educación Física de la Sección Femenina recollits per María Luisa Zagalaz (2001) ens mostren l'hegemonia de la gimnàstica sobre les modalitats esportives a les dècades quaranta i cinquanta per un costat i la progressiva incorporació de la dona a la pràctica dels esports d'equip considerats adequats com el bàsquet, el voleibol i l'handbol.

En aquest model, del qual el que més es recorda són les famoses taules de gimnàstica, la menor presència de professores d'Educació Física va comportar que l'Educació Física femenina fos un luxe que només es podien permetre algunes escoles, que contractaven les mestres o instructors que sortien dels centres de formació de la Sección Femenina: la Escuela Nacional de Educación Física Santa Teresa (El Pardo)¹⁸, entre els anys 1952 i 1956, i la Escuela Superior de Educación Física femenina Julio Ruiz de Alda, creada el 1957 (Bantulà *et al.*, 1997; Carbajosa, 1999; Zagalaz, 2001).

Mentrestant, l'Educació Física masculina assumia rotundament el model esportiu tradicional i pretenia reforçar el paper dominant de l'home amb activitats agressives i esports virils, potenciant les capacitats físiques com la força i la resistència, i frenant l'accés a les activitats artístiques i expressives per por a la feminització. La formació del professorat responsable d'aquesta matèria, entre 1942 i 1965, va anar a càrrec de l'Academia Nacional de Mandos José Antonio. A partir de 1967, el títol de docent d'Educació Física seria expedit per l'Instituto Nacional de Educación Física, de Madrid, al qual, progressivament s'han anat afegint altres centres, ja mixtos, com el de Barcelona el 1975 (Bantulà *et al.*, 1997).

2.1.2. El model d'escola mixta: la invisibilització del sexisme

A partir de la Ley General de Educación de 1970 es va establir l'escola mixta. Aquest model implica la coexistència d'ambdós sexes en un mateix centre educatiu per tal de rebre, en teoria, un tracte d'igualtat tant pel que fa al currículum com al tracte pedagògic. En aquest sentit, l'educació mixta ha comportat la igualtat formal i aparentment han desaparegut les estructures discriminatòries.

Per aquest motiu és habitual que els nois i noies d'avui en dia afirmen que ja no hi ha discriminacions i que tots i totes poden elegir i prendre decisions lliurement. El model d'escola mixta però, basat en un model androcèntric, en realitat no és tampoc una garantia d'igualtat, ja que el sexisme encara hi perdura i d'una forma que encara fa més difícil fer-hi front. És un sexisme invisible i inconscient, ja que els mecanismes discriminatoris es troben en

¹⁸ Ubicada al palacete de la Quinta de El Pardo, on anteriorment, entre els anys 1940 i 1950, estava ubicada la Escuela Isabel la Católica, destinada a la formació d'instructors generals i de juvenuts.

l'àmbit ideològic i en el de les pràctiques educatives (Subirats & Brullet, 1988).

Des dels anys 80, diversos estudis mostren com l'Educació Física és una àrea en què la construcció social del gènere pot ser mantinguda i perpetuada. Tant en l'àmbit internacional com espanyol¹⁹, el domini de la tradició masculina dins l'Educació Física es fa evident i, com planteja Patricia Vertinsky (1992: 378), les classes mixtes "són simplement una invitació per a les noies a participar a l'Educació Física dels nois". A més a més, la recerca en Educació Física mostra de forma consistent la tendència a la continuïtat en els models i les relacions de gènere tradicionals, de manera que contribueix a reforçar les imatges de feminitat i masculinitat hegemòniques i al desenvolupament d'unes conductes adequades, o inadequades, segons el gènere (Vázquez & Álvarez, 1990; Scraton, 1995; Vázquez, Fernández & Ferro, 2000).

En aquest bloc, com en l'anterior, en primer lloc es descriuen les característiques generals d'aquest model educatiu, en què es considera que "la igualtat anul·la la diferència". Seguidament es posen de relleu els trets específics de l'Educació Física en aquest context, destacant l'androcentrisme del currículum i l'important paper que hi juga el currículum ocult.

a) L'escola mixta: la igualtat anul·la la diferència

Tal i com ja van posar en evidència els primers estudis sobre sexisme a l'escola mixta (Brotóns, 1987; Subirats & Brullet, 1988), la simple implantació de l'educació mixta no ha comportat la desaparició de les desigualtats o la ruptura dels estereotips tradicionals de gènere. L'escola mixta ha suposat la invisibilització d'aquests processos i ha fet més difícil encara la superació dels mecanismes que els promouen i el desenvolupament de dinàmiques de canvi.

En aquest model, el professorat no es veu a si mateix com a productor de discriminacions per raó de sexe, raça o classe social, sinó que entén l'escola

¹⁹ A l'estat espanyol, diversos estudis ho posen de relleu: Vázquez (1987, 1989, 1990, 1994, 2000, 2001b), Vázquez & Álvarez (1990), Asins (1992, 1995); García Bonafé & Asins (1995); Barbero (1996), Makazaga, Llorente & Kortabitarte (2001), Vázquez, Fernández & Ferro (2000), Martínez Álvarez & García Monje (2002, 2007), Fernández (2005), Lasaga & Rodríguez (2006), López Crespo (2007), GIEEFyD (2007), Martínez Álvarez, Boreas Calle & García Monge (2007). Als països anglosaxons, tot i les diferències culturals, la reproducció dels models i les relacions tradicionals de gènere en l'Educació Física, així com el predomini de la tradició masculina per sobre de la femenina també es fan evidents des dels anys 80: Bain (1985, 1990); Griffin (1985b); Scraton (1986, 1995); Askew & Ross (1988); Knoppers (1988); Fasting (1990); Flintoff (1990); Kirk (1990, 1992); Kirk & Tinning (1990); Rovegno & Kirk (1995); Wright (1995, 1997, 1999); Evans, Davies & Penney (1996); Brown (1999); Flintoff & Scratton (2001) Penney & Evans (2002); Burgess, Edwards & Skinner (2003); Brown & Evans (2004); Brown (2005); Azzarito & Solmon (2006), entre altres.

com a una institució neutra, on el principi d'igualtat i justícia social s'aplica de forma quotidiana. En aquest model, les desigualtats en els resultats educatius finals es consideren conseqüència de les aptituds individuals o les deficiències culturals dels individus, sense considerar la possibilitat que siguin fruit de la discriminació present al centre educatiu. De fet, en aquest model, si es busquen les taxes d'accés a l'educació o es miren els resultats acadèmics, podria semblar que la igualtat està pràcticament assolida i fins i tot superada. Tot i així, la discriminació no es localitza en aquests aspectes, sinó en d'altres pràcticament invisibles.

Com planteja Bonal (1997), segons el discurs del professorat, l'escola no contribueix a definir allò femení i allò masculí. Generalment els i les mestres no conceben la masculinitat i la feminitat com una construcció social, sinó com unes característiques naturals associades al sexe dels individus. O en el millor dels casos, com una conseqüència del procés de socialització familiar, sobre el qual l'escola no té cap responsabilitat. Així doncs, es nega la diferència entre els sexes i les connotacions culturals que comporta. Fins i tot el fet de reconèixer les diferències entre nens i nenes és vist com una discriminació. Tenint en compte aquestes premisses, la transgressió dels models tradicionals de gènere per part de nens o nenes no té una resposta sistemàtica o pautada.

Des de la perspectiva d'aquest model, el canvi pot venir per aquelles accions que garanteixen la llibertat d'elecció dels individus i les plenes possibilitats de desenvolupament personal, tal i com proposen els principis d'igualtat liberal. Es considera bàsic, doncs, que les nenes i els nens es trobin en espais educatius comuns i l'assignació i la distribució de recursos sigui igual. Individualitzant les intervencions es pretén garantir que cada individu obtingui uns premis o uns altres segons si rendeix més o menys, tal i com s'adiu a un model de societat meritocràtica. No es té en compte però, la pertinença de l'individu a un grup, de manera que els infants no arriben a l'escola com si fossin pàgines en blanc: la família, els mitjans de comunicació i altres institucions ja els ha socialitzat en els gèneres masculí o femení.

Així, se segueixen perpetuant les relacions tradicionals de gènere. Aleshores, per acció o omissió, l'escola també és coresponsable de la producció i definició dels gèneres. Com assenyalen Xavier Bonal i Amparo Tomé (1997), encara que sigui la institució menys desigualtaria, també ho és.

D'altra banda, des d'aquest model s'entén que l'escola és important per preparar per al món del treball, a l'àmbit públic, i no per a la vida quotidiana, a l'àmbit privat. Així, s'estableix una clara jerarquització dels tipus de coneixements en la qual els elements culturals associats a la masculinitat són els únics valorats socialment. El model educatiu masculí es considera universal i vàlid per a tothom, de manera que es devalua i s'ignora tot allò que tenia a veure amb el model femení i l'àmbit privat. L'escola mixta, doncs, ha suposat la incorporació de les noies al model educatiu masculí.

La creença compartida que l'escola és una institució democràtica i justa, i l'evidència també compartida que existeix una cultura única —la masculina—, legitimen que tots els individus rebin la mateixa educació per preparar-se per a la vida productiva, que és la que es considera important i valuosa.

En aquest sentit, Marina Subirats es pregunta si quinze anys després de l'estudi que va fer i que va donar lloc al treball *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Subirats & Brullet, 1988) s'han assolit els canvis desitjats. A partir de la seva experiència, tot i no poder-se basar en estudis sistemàtics, l'autora conclou el següent:

"Nos encontramos hoy con un sistema educativo que sigue profundamente anclado en el modelo androcéntrico, centrado en la transmisión de saberes encaminados a la producción y carente de saberes encaminados a la reproducción. Es decir, tenemos algo más de igualdad porque hemos hecho a las muchachas más 'competitivas', tanto en términos de titulaciones como, a menudo, de actitudes. Pero no hemos avanzado en absoluto en la introducción en el sistema educativo de un tipo de saberes que sirvan a las jóvenes generaciones para afrontar las relaciones entre las personas, para resolver los problemas cotidianos, para compartir el trabajo doméstico, para conocer y manejar la geografía de los sentimientos y de las emociones." (Subirats & Brullet, 2006: 162)

Avui en dia, doncs, el sexisme encara es fa present des d'una doble perspectiva. En primer lloc és un problema de desigualtat social ja que, com assenyalen Bonal & Tomé (1997), les noies es troben amb què la socialització femenina les duu a elegir opcions menys valorades econòmicament i social, tant en els estudis, en les professions, com en l'àmbit esportiu. Així, tot i l'aparent igualtat d'accés en els aspectes formals, un grup sexual veu limitades les oportunitats reals d'accedir a determinades funcions socials. En segon lloc, el sexisme implica també una jerarquia cultural, ja que aquelles formes culturals associades a la masculinitat es valoren molt més que les associades a la feminitat, que s'ignoren, es menystenen o se silencien.

Com a conseqüència d'aquest model educatiu androcèntric, les nenes han de desenvolupar un doble sistema de valors, el que s'aprèn a l'escola i és necessari en el món del treball productiu, d'una banda, i el que s'aprèn a l'entorn familiar i d'amistats com a propi de la feminitat i adequat per a l'àmbit privat, de l'altra. Com més difereixin els valors familiars i socials de la seva socialització primària amb els del context escolar, majors contradiccions es trobaran en els missatges i expectatives (Acuña Franco, 1995).

Els nens, per la seva banda, han de resistir la tensió per mantenir el rol dominant i la ridiculització o penalització si adopten comportaments femenins, de manera que tal i com assenyala Victòria Sau (1996: 15) "el col·lectiu socialment més privilegiat és el més reprimat psicològicament" o com indica Judith Bardwick (1971, cf. a Sau, 1996: 15), els homes emmalalteixen per veure's obligats a ser homes. En aquest model, Subirats & Tomé (1992b: 15) alerten que "el predomini dels valors masculins i el fet de silenciar i menysprear els valors femenins estan creant un gran desequilibri en el desenvolupament de la nostra civilització".

Així doncs, el sexisme no afecta només un grup sexual, sinó que perjudica a tot l'alumnat. Nois i noies interioritzen un rol sexual que els delimita tant pel que fa a les funcions com als valors que s'hi incorporen. Com conclouen Bonal & Tomé (1997: 22): "Tot plegat limita les opcions, capacitats i possibilitats de les persones, perquè les obliga a adoptar determinats comportaments en funció del seu sexe i no de la seva personalitat."

Com s'assenyala a Acuña Franco (1995) doncs, des d'aquest model "la igualtat anul·la la diferència", ja que allò femení desapareix. Aleshores, d'una banda es produeix un procés d'uniformització cultural fruit de la jerarquitització de coneixements, i d'una altra, perduren les relacions desiguals i la reproducció dels estereotips tradicionals de gènere a través de mecanismes ocults, invisibles i inconscients, difícils de superar.

Aquesta invisibilitat i inconsciència fa que gairebé no hi hagi resistències. Segons Bonal & Tomé (1997), nens i nenes s'adapten a allò que se n'espera sense ser conscients de les discriminacions o desigualtats en què es troben.

I dins l'àmbit escolar, una de les àrees on més perdura el sexisme és en l'Educació Física (Subirats & Tomé, 1992b; Bonal, 1998). A continuació es descriu què ha suposat l'Educació Física mixta i les connotacions de gènere que s'hi fan paleses.

b) L'Educació Física mixta: l'androcentrisme del currículum

En general, com en la resta d'àmbits educatius, en el context de l'Educació Física es va entendre que les noies havien de tenir igual accés al mateix currículum, experiències i recursos que els nois, i es va donar per suposat que per a això eren necessàries classes mixtes (Vázquez & Álvarez, 1990; Scraton, 1992, 1995).

D'aquesta manera, l'Educació Física mixta va suposar la utilització del model androcèntric, identificat tradicionalment amb el model esportiu tradicional, com a únic i universal. Es va produir el que s'ha anomenat un procés "d'esportivització" de l'Educació Física (Vázquez & Álvarez, 1990; Lagardera, 1990; Tapiador, 2004).

L'anàlisi d'aquest currículum establert en la legislació, que té un caràcter prescriptiu i correspon a allò que especialistes i dirigents de la política han decidit que és important i s'ha de transmetre a les noves generacions, podria proporcionar algunes de les claus per comprendre la distància que encara queda per tal d'assolir un model realment coeducatiu, sense una càrrega androcèntrica tan forta.

Anant una mica més enllà, però, com assenyalen els treballs de John Evans, Brian Davies i Dawn Penney (1996), Jan Wright (1995) o Benilde Vázquez i Gonzalo Álvarez (1990), cal tenir en compte que les reformes legals i els programes específics per promoure una veritable coeducació no tenen efecte si no hi ha la implicació del professorat. Així, si bé a partir de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) els currículums oficials incorporen ja continguts —tant del tipus conceptual, procedimental, com actitudinal— que tradicionalment s'han considerat propis de la cultura esportiva femenina, aquests no necessàriament es duen a la pràctica. Els i les mestres poden convertir el currículum oficial en un currículum nul, és a dir, que finalment no s'implementi, i poden seguir reproduint els estereotips tradicionals de gènere mitjançant el currículum ocult (Kirk, 1990; Learreta, Ruano & Sierra, 2006).

Malgrat les reformes legals, l'expressió corporal, atribuïda a la cultura femenina, es troba relegada en un segon pla dins l'Educació Física. L'expressió corporal, fonamentada en el descobriment de les possibilitats motrius, suposa un fort contrast dins una Educació Física on encara hi ha un clar predomini dels continguts que desenvolupen l'eficàcia motriu. Potser per aquesta raó, i

pel fet que s'hagin introduït en darrer lloc en el corpus de l'àrea, l'expressió corporal i les danses tenen un menor estatus dins la cultura professional de l'Educació Física. Un menor estatus que condueix en moltes ocasions al fet que aquests continguts passin a formar part del currículum nul (Learreta, Ruano & Sierra, 2006). Hi ha una "jerarquització" en els continguts que reproduïx els cànons de la societat, de manera que aspectes vinculats a l'expressió corporal o la dansa, per exemple, no tenen el mateix estatus que l'esport, la condició física i la salut.

Segons Elliot Eisner (1995, cf. a Learreta, Ruano & Sierra, 2006), aquest currículum nul correspon al conjunt de temes que, tot i ser al currículum explícit, no s'ensenyen per diverses raons: no es consideren importants, no agraden al professorat, qui l'ha d'impartir considera que no té la preparació suficient, no es té temps durant el curs, no té aplicabilitat o utilitat aparent, etc.

Aleshores, com assenyalen Begoña Learreta, Kiki Ruano i Miguel Ángel Sierra (2006), malgrat s'hagin inclòs en el currículum explícit, en moltes ocasions l'expressió corporal i les danses no es programen, es tracten en unitats didàctiques més breus, o bé es contemplen en la programació anual però no s'arriben mai a implementar. Així, en la majoria de casos no tenen la mateixa dedicació temporal ni la mateixa importància que els continguts tradicionalment considerats propis de la cultura masculina. En aquest sentit, Evans, Davies & Penney (1996), segons el seu estudi en l'àmbit anglès, suggereixen que el sexe del professorat incideix en el tractament d'aquests continguts, ja que un 88% de les mestres especialistes ensenyen dansa, mentre que només un 44% dels mestres del seu estudi introdueixen aquest contingut.

Aquesta menor importància atorgada a aquests continguts també es constata en diverses circumstàncies que descriuen Learreta, Ruano & Sierra (2006: 115): no manifestar-ne explícitament la importància a l'alumnat quan s'aborden aquests continguts; atorgar-los només valor lúdic i recreatiu i ignorar les aportacions i enriquiment que suposen per al desenvolupament personal; obviar el procés d'avaluació, o amagar als companys i companyes del centre el fet d'impartir aquests continguts per temor a perdre prestigi.

S'observa que, com en altres àrees, el currículum d'Educació Física arrossega una forta càrrega androcèntrica i es basa principalment en els esports

reglamentats, en l'eficiència tècnica, i els resultats. Com planteja Canales (2006), hi ha un domini absolut dels esports sobre la resta de continguts en l'Educació Física, fet que ha fagocitat totes aquelles activitats vinculades a l'expressió corporal.

Segons Consuelo Asins (1995), és habitual que es dediquin moltes més hores als continguts considerats masculins que als considerats com a femenins. Però el "culte a la masculinitat" (Clarke, 1998), es posa de manifest no només en els tipus de continguts que es duen a terme. També es reflecteix en la major valoració de les actituds, comportaments i habilitats associades tradicionalment a la masculinitat. Així, la força, la velocitat, la competició, la intensitat elevada, el control de les emocions, etc. són aspectes molt més valorats que els associats tradicionalment a la feminitat, com la solidaritat, la cooperació, l'expressivitat, la delicadesa, l'afecte, etc. Aleshores, en els blocs de continguts com els d'"Habilitats i destreses" o "Jocs", en els quals s'hi podrien incloure activitats pròpies de la cultura masculina així com de la femenina, hi predominen els primers. Aquest fet implica que les habilitats i destreses atlètiques (com per exemple el salt, la carrera o els llançaments) es treballen molt més que les habilitats i destreses coordinatives (com els girs, els desplaçaments i els equilibris).

Una situació que es fa present també en altres països occidentals. Estudis de l'àmbit anglosaxó, per exemple, també destaquen com les activitats més pròpies de la cultura femenina es marginen i rarament s'ensenyen malgrat els canvis legislatius. S'observa, doncs, una manca de reconeixement a la tradició cultural de les dones així com una marginació d'altres formes de masculinitat allunyades del model esportiu tradicional (Kirk, 1992; Wright, 1995; Evans, Davies & Penney, 1996; Penney, 2002). A Portugal, els estudis de Paula Monteiro (2005) o Paula Silva, Paula Botelho Gomes i Paula Queirós (2006) entre altres, també apunten en aquest sentit.

Aquest fet implica que les dones s'han incorporat al model masculí tot i que aquest no coincideixi amb els valors i actituds promogudes tradicionalment entre les nenes. La no-coincidència de les propostes de l'Educació Física amb els interessos més estesos entre el col·lectiu femení, així, suposa una discriminació per a la major part de les nenes, que troben menys motivacions i reforços socials per a aquest tipus de pràctiques (Moreno Murcia, Martínez Galindo & Alonso, 2006). Com assenyalen Vázquez & Álvarez (1990: 13): "La utilización del modelo androcéntrico, que suele identificarse con el modelo

deportivo, supone una discriminación para la mujer al no coincidir con el estereotipo tradicional femenino (delicado, ligero, suave, etc.)”.

Per a la majoria de nenes aquest fet es converteix en un element clarament discriminatori, ja que reforça “su supuesta inferioridad, descenden sus expectativas y baja su motivación en la práctica” (Asins, 1995: 11). Aquest diferent bagatge, a més a més, comporta dificultats per a la igualtat de tracte pedagògic per part del professorat, que es troba davant una diversitat motriu enfront de la qual sovint no sap respondre didàcticament. Es tracta, doncs, d'un currículum que ha aconseguit ser realment “efectiu” a l'hora de marginar i alienar la major part de les nenes en l'Educació Física, tal i com succeeix també en altres contextos internacionals (Vertinsky, 1992; Wright, 1997; Ennis, 1999; Penney, 2002; Monteiro, 2005).

Aquest predomini de la tradició masculina en l'Educació Física, i la consegüent absència de reconeixement a la tradició femenina, comporta que la “qüestió de les nenes” es plantegi com la necessitat de distribuir equitativament, o de forma més justa, els recursos i oportunitats que gaudeixen els nois. Aquesta situació, a la pràctica, implica que el que es procura distribuir més equitativament és la tradició masculina de l'Educació Física i l'esport, però sense qüestionar aquesta tradició ni com aquestes pràctiques, per elles mateixes, generen el desinterès de les nenes per l'Educació Física: no es tenen en compte les seves necessitats i experiències. D'altra banda, el fet de dur a terme activitats en què tenen un menor bagatge motriu, pot originar conflictes d'autoestima, ja que l'esforç realitzat no es correspon amb els resultats obtinguts, i també una falta d'afirmació personal per no poder desenvolupar aquelles qualitats i habilitats que coneixen i dominen (Vázquez & Álvarez, 1990).

Per a la majoria de nens però, el fet que s'oblidin o es marginin les activitats esportives més pròpies de la cultura femenina i tot el que comporta, també genera mancances importants en la seva formació: no tenen la possibilitat d'accedir als elements que en són propis ni incorporar-los, de manera que no poden gaudir d'una veritable formació integral. Com indiquen Subirats & Tomé (1992b) els nens pateixen una mutilació de les possibilitats que tenen, han de renunciar, per exemple, a les facetes més afectives i viuen en forta tensió per mantenir el paper dominant. Més nois dels que no es pensa tenen una experiència negativa de l'Educació Física (Ronholt, 2002; Gorely *et al.*, 2003).

D'altra banda, l'homofòbia present a la ideologia esportiva pesa també sobre l'Educació Física. Tot i el potencial de l'àrea per abordar la qüestió de l'homosexualitat tenint en compte que el cos és un eix al voltant del qual s'articulen aquests conflictes, el fet més destacat, com assenyala José Ignacio Barbero (2002: 7) és "l'absoluta absència d'aquesta problemàtica". Ni al currículum de primària o secundària, als materials didàctics (llibres de text, manuals, etc.) o a la formació del professorat, es tracta el tema, de manera que es deixa via lliure al desenvolupament de mites i creences. Segons Alison Dewar (1993), en la pròpia sociologia de l'esport també es constata aquesta absència.

La preeminència d'uns determinats continguts per sobre dels altres i la utilització del model androcèntric, també té connotacions importants en la metodologia que s'utilitza (Evans, Davies & Penney, 1996). Com destaca Miguel Ángel Sierra (2002, cf. a Canales, 2006), en l'Educació Física hi ha un predomini clar del desenvolupament de l'eficàcia motriu i es deixa de banda l'expressió. Comparant el model més propi de l'expressió corporal i aquesta Educació Física basada en l'eficàcia, Sierra destaca que: mentre que l'expressió corporal contempla els components expressius com a forma de manifestació personal, l'Educació Física se centra en l'homogeneïtat; mentre que l'expressió corporal es caracteritza per acceptar totes les possibilitats corporals, l'Educació Física se centra en el moviment eficaç; mentre que l'expressió corporal se centra en la creativitat, l'Educació Física ho fa en la pedagogia del model; i finalment, l'expressió corporal inclou emocions, idees i sensacions, mentre que l'Educació Física tradicional no inclou l'afectivitat.

El fet de no impartir certes matèries implica que hi hagi col·lectius en situació de desigualtat, però també que l'alumnat deixi d'aprendre i es construeixi una noció de l'Educació Física incompleta, irreal i esbiaixada. La preeminència d'una Educació Física esportivitzada, i la metodologia que habitualment s'hi duu a terme, doncs, deixa un buit important en la formació dels i les alumnes i implica una limitació en la quantitat i qualitat del capital físic de nois i noies (Vázquez & Álvarez, 1990; Asins, 1999; Learreta, Ruano & Sierra, 2006).

c) El paper del currículum ocult

En aquest context curricular eminentment androcèntric, cal tenir present la importància que pren en l'Educació Física el currículum ocult. Segons Jurjo Torres (2003: 198) aquest inclou:

“Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.”

El currículum ocult, doncs, consisteix en tot allò que l'alumnat aprèn en el dia a dia tot i que no forma part del currículum formal i no està planificat ni reglat.

Aquests missatges ocults comprenen valors, creences, prejudicis, principis, estereotips, actituds, expectatives, etc. que conformen una veritable “pedagogia implícita” tan eficaç com l'explícita (Bain, 1985, 1990; Kirk, 1990; Vázquez & Álvarez, 1990). El fet que tots aquests continguts provinguin de l'estructura profunda de la cultura i de la personalitat de cada persona fa que es transmetin i s'adquireixin gairebé sempre de forma inconscient. Qui participa en el procés educatiu —mestres i alumnes—, no és conscient de la seva transmissió ni dels seus efectes, si bé els continguts del currículum ocult dirigeixen els comportaments del professorat així com de l'alumnat de forma que queden inserits en el marc de les relacions de la vida escolar (Kirk, 1990; Asins, 1995; Wright, 1995). Com recull Juan-Miguel Fernández-Balboa (1993), el currículum ocult afecta al *què* i al *com* s'ensenya i s'aprèn.

Vázquez & Álvarez (1990: 33), a la *Guía para una educación física no sexista* en destaquen la transcendència:

“La educación física puede considerarse una de las disciplinas en que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de éste en la cultura, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc., transmitidos a través del refuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino.”

En alguns casos, el currículum ocult pot complementar el currículum manifest, en què es defineixen molt clarament els objectius, els continguts i les actituds, valors i normes que es persegueixen. En altres ocasions però, el currículum ocult pot disminuir o anul·lar el currículum manifest fins el punt de poder produir els efectes contraris als desitjats. Així, pràctiques que pretenen afavorir la transformació dels models tradicionals de gènere poden acabar generant el procés contrari, la reproducció del que es pretén canviar.

Tenint en compte aquestes consideracions, el currículum ocult es podria considerar "el quart nivell de concreció" dels continguts que es transmeten a l'Educació Física.

Així, tot i la rellevància que tenen el currículum manifest i les línies polítiques establertes en relació amb la introducció de la cultura femenina en l'Educació Física, s'ha considerat oportú posar l'èmfasi en l'anàlisi del currículum ocult, tal i com s'ha orientat la recerca sobre les relacions de gènere en els darrers anys (Flintoff & Scraton, 2001).

L'anàlisi crítica d'aquest currículum ocult, com indiquen Linda Bain (1990), Richard Tinning (1991) o Juan-Miguel Fernández-Balboa (1993), entre altres, posa en evidència com s'hi fan presents certes ideologies i creences que és necessari qüestionar prèviament per explorar les oportunitats de canvi. Per aquesta raó, com proposa David Kirk (1992: 42) és necessari analitzar "el món simbòlic de l'acció, el gest, la paraula, l'entonació i el so".

Els mecanismes a través dels quals es transmet i es reforcen les definicions de masculinitat i feminitat són diversos. A la taula 1 es recullen els elements transmissors que assenyalen Vázquez & Álvarez (1990).

Taula 1. Mecanismes de transmissió del currículum ocult

Respecte al professorat i al comportament que té
Les expectatives que manté amb relació als gèneres
El llenguatge que utilitza: aspectes quantitius i qualitius de la interacció
Metodologies d'aprenentatge que utilitza
Típus d'avaluació que posa en pràctica
Organització de la classe
La formació dels grups
La utilització i distribució de l'espai
La utilització i distribució del material entre nens i nenes
Respecte l'alumnat
Expectatives pròpies i en relació amb els companys i companyes
El llenguatge que utilitza
Actituds i comportaments en relació amb l'activitat física
Actituds i comportaments amb companys i companyes

Font: Vázquez & Álvarez (1990)

2.2. El paper del professorat

El professorat, a més d'actuar com a transmissor de coneixements, juga també un paper important i específic en la producció, reproducció i transmissió de missatges culturals. L'actitud del professorat és bàsica en la reproducció o eliminació dels estereotips de gènere (Bonal, 1997).

Els principals mecanismes a través dels quals el professorat incideix en els models i relacions de gènere són: les expectatives vers nens i nenes; la comunicació amb l'alumnat a l'aula; els recursos didàctics que utilitza; els mecanismes d'organització de la sessió; la forma d'avaluació; i finalment, les resistències al canvi. A continuació es presenten els trets més rellevants de cada un d'aquests mecanismes.

2.2.1. Expectatives vers nens i nenes

En el pensament del professorat s'hi poden trobar sovint falses creences o mites que s'han establert en la cultura professional de l'Educació Física (Barbero, 1996). Tot i que en realitat tenen poc fonament, configuren una part important del currículum ocult de l'àrea. Com plantegen Wayne Martino i Lori Beckett (2004), la implementació del currículum o de les pràctiques pedagògiques està fortament influenciada per les creences prèvies de qui la desenvolupa.

Segons Vázquez, Fernández & Ferro (2000: 76), el professorat segueix creient en estereotips de gènere com que: els nois són més competitius, dirigits a l'acció, indisciplinats, agressius, egocèntrics, forts físicament i rebels; les noies són més reflexives, solidàries, constants, netes, afectives, disciplinades, madures i atentes.

Des dels estudis de Robert Rosenthal i Leonore Jacobson (1980, cf. a Fernández, 2003) s'ha observat en repetides ocasions com les expectatives del professorat poden influir en els comportaments de les persones mitjançant l'efecte pigmalí: cadascú aprèn "qui és" segons com hagi estat tractat, de manera que tots els infants, nens i nenes, ajusten el seu comportament a allò que s'espera que facin.

Si aquestes expectatives s'ajusten a les qualitats socialment esperades, tal i com es descriu a continuació, el resultat és que s'acaben reforçant els models tradicionals de gènere. S'entra en un cercle de causa i efecte mitjançant el qual les expectatives del professorat contribueixen, inconscientment, a reproduir les identitats de gènere tradicional i es genera el model cíclic de la profecia que s'autocompleix (Hutchinson, 1995).

Les expectatives que té el futur professorat d'Educació Física continuen sent clarament diferenciades (Fernández, 1996). Vázquez, Fernández & Ferro (2000), en el seu estudi sobre professorat en actiu, també constaten que les expectatives del professorat sobre l'alumnat acostumen a reforçar les

qualitats i comportaments socialment esperats. Consuelo Asins (1995) també destaca com la descripció de l'alumnat per part del professorat segueix sent fortament diferenciada per sexe, de manera que els atributs i conductes atribuïts a nois i noies responen als models dominants.

Del nen s'espera que sigui fort, agressiu, resistent, competitiu, independent, segur, etc. En conseqüència, el professorat percebrà el nen i el tractarà segons aquest model, i el nen tendirà a adoptar aquestes característiques més que d'altres que no són tan reforçades socialment, i fins i tot, a rebutjar i a ridiculitzar tot allò que no s'ajusti a aquest model. Paral·lelament, s'espera que les nenes adoptin qualitats com la suavitat, flexibilitat, expressivitat, coordinació, afectivitat, passivitat, ordre, responsabilitat, etc. D'aquesta manera, inconscientment el professorat tendirà a orientar-les més a activitats de tipus expressiu que no a activitats més instrumentals o competitives, i les nenes també tendiran, inconscientment, a preferir aquestes activitats pel fet que s'hi senten més a gust i se n'espera més que en altres propostes (Vázquez & Álvarez, 1990: 37).

Segons Learreta, Ruano & Sierra (2006), es pot trobar professorat que reforça encara la idea que l'expressió corporal és pròpia de les nenes: mitjançant mecanismes subtils com el llenguatge o a través de l'optativitat que s'ofereix als nens a l'hora de tractar aquest contingut. D'aquesta manera se segueix reforçant la idea que l'expressió corporal és per a elles i la condició física i l'esport, per a ells. Es creu, erròniament, que les noies estan més qualificades per a aquests aprenentatges i fins i tot, que no són apropiats per ells.

Tot i així, les expectatives que més incideixen en l'actuació del professorat són les expectatives de rendiment, és a dir, de nivell d'habilitat (Evans, 2004). William Cousineau i Moira Luke (1990), recollint diversos estudis sobre la influència de les expectatives del professorat, assenyalen que a l'alumnat en qui es dipositen majors expectatives de rendiment se li proporciona més oportunitats i més temps per aprendre que a aquell en el qual es tenen menors expectatives, ja que al primer se li proporciona més feedbacks correctius, més elogis, i més ànims. Així, les expectatives del professorat poden influir en el rendiment de l'alumnat i també en l'autoconcepte que té de si mateix (Martinek, 1981, 1983; Martinek & Karper, 1984, cf. a Cousineau & Luke, 1990).

Tal i com assenyala Maurice Piéron (1982, cf. a Cousineau & Luke, 1990) les majors expectatives del professorat vers un grup condueixen al fet que el salt entre qui és percebut o percebuda com a millor i com a pitjor, sigui cada cop més gran. Tenint en compte l'efecte pigmalí i la profecia que s'autocompleix, l'alumnat etiquetat com a bo acabarà rendint com a tal, i l'alumnat etiquetat com a menys bo, es convencerà que no serveix per a l'Educació Física.

Sobre la incidència del gènere en aquestes expectatives, Cousineau & Luke (1990) no observen diferències entre els nens i nenes sobre els quals es té el mateix grau d'expectatives. Els resultats del treball de Vázquez, Fernández & Ferro (2000) però, indiquen que la percepció i les expectatives del professorat pel que fa al rendiment motor és més favorable als alumnes que a les alumnes. Així doncs, les expectatives d'èxit es projecten en molts més casos vers els nens que vers les nenes.

S'arriba a una situació en què en els jocs i esports d'equip es percep als nois com a més hàbils i a les noies com a menys capaces, de manera que els nois obtenen un reconeixement en la interacció quotidiana i les noies són posicionades com a problema, més difícils de motivar, menys agraiades a les classes, amb menys habilitats i menys entusiasme (MacDonald, 1990; Wright, 1995; Rich, 2004). Aquesta visió negativa de les nenes porta, fins i tot, a que aquelles que dominen activitats com la dansa o la gimnàstica siguin més reconegudes pels seus companys que no pas pel mateix professorat (Wright, 1995).

Aleshores, el professorat anticipa que les alumnes seran resistents i no mostraran entusiasme, de manera que són encoratjades a través d'indicacions constants per persuadir-les i despreocupar-les, explicant-los *perquè* i *com* han de millorar cada tasca. No analitzen, però, les característiques de la tasca, les quals són, potser, l'element que s'hauria de modificar, ni com hi influeixen la pressió o el menyspreu de la resta del grup a l'hora de realitzar-la.

2.2.2. Comunicació a l'aula

Marina Subirats i Cristina Brullet (1988) i Eulàlia Lledó (1992) assenyalen que en el llenguatge, a més de donar-se una situació de negació i ocultació d'allò femení, clarament evident en l'ús del fals masculí genèric *nens*, el professorat acostuma a atendre de forma secundària a les nenes.

La comunicació a l'aula pot ser un mecanisme de transmissió del currículum ocult tant en aspectes qualitatiu, és a dir, el tipus de llenguatge que es fa

servir, com en aspectes quantitius, és a dir, per quin tipus d'interaccions es fan amb nens, quin tipus amb nenes, i en quina proporció. A continuació es descriuen les circumstàncies i condicions que converteixen el llenguatge de l'Educació Física i la interacció professorat–alumnat en una pràctica discriminatòria.

a) El llenguatge

A l'argot tradicional de l'esport, s'observa el fet que es fa referència a valors o atributs del sexe masculí com a mecanismes de reforç positiu, mentre que els valors, característiques o atributs femenins són utilitzats com a referent negatiu o per posar en ridícul. Per tant, aquelles conductes o actituds que fan referència al model tradicional de feminitat són negades sistemàticament o ridiculitzades. Alguns exemples són comentaris en sentit despectiu del tipus: "no ploris com una nena" o "jugues com una nena"; en altres casos s'utilitzen de forma despectiva valors considerats femenins en expressions com "ai que delicat!", en to irònic i de befa. Totes aquestes frases, gens estranyes en el context esportiu tradicional, donen un missatge molt potent als infants sobre el que significa ser home o dona (Wright, 1999). Aquest tipus de llenguatge és una clara mostra de la jerarquia de valors considerats masculins i femenins (Vázquez & Álvarez, 1990; Asins, 1995).

Tenint en compte les premisses que "la llengua és un reflex de la realitat" i "el pensament es vehicula a través del llenguatge i aquest mateix llenguatge forma el pensament i, per tant, el limita" (Lledó, 1992: 10), l'ús d'aquest tipus d'expressions en l'argot esportiu reflecteix el sexisme que es dona en aquest context, és a dir, l'actitud de menyspreu i desvaloració de tot allò que té a veure amb les dones en el món de l'esport. Així doncs, aquest argot esportiu reflecteix un pensament que el caracteritza des del seus inicis i reflecteix també quin és l'univers de referència a partir del qual es construeix la visió de tot el que hi succeeix.

Més enllà d'aquestes mostres tan evidents de sexisme en el llenguatge però, n'hi ha d'altres referides a l'ús sexista i androcèntric en la llengua que l'Educació Física comparteix amb la resta d'àrees educatives i amb la societat en general. L'acaparament del masculí i l'ocultació sistemàtica del gènere femení en l'ús del suposat genèric es fa present a llibres de text, rètols, imatges, etc.

Sembla que tot allò que fa referència al cos i a les activitats esportives és especialment propici per exemplificar el sexisme en el llenguatge. Montserrat Moreno (2000) també descriu un exemple en el context d'un dels continguts propis de l'Educació Física, el futbol:

“Primero (la niña) aprenderá que se dirigen a ella llamándola 'niña', por tanto si oye frases como 'los niños que terminen pueden ir al recreo' permanecerá sentada en su pupitre contemplando impaciente la tarea concluida en espera de que una frase en femenino le abra las puertas del ansiado recreo. Pero estas frases no suelen llegar nunca, es más probable que la maestra diga al advertir que ha terminado: "Fulanita, he dicho que los niños que hayan terminado..." y si sigue sin darse por aludida, entonces le explicará que cuando dice 'niños' se está refiriendo también a las niñas. Pero si incurre en el error de creer que la palabra 'niño' concierne por igual a los dos sexos, pronto verá frustradas sus ilusiones igualitarias. La hilaridad de sus compañeros ante su mano alzada le puede hacer comprender, bruscamente, que hubiera sido mejor no darse por aludida en frases del tipo: 'Los niños que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano.' En casos como éste, la maestra suele intervenir recordando: 'He dicho los niños.', ante lo cual la estupefacta niña pensará: '¿Pero no había dicho los niños?'" (Moreno, 2000: 31)

Com es pot veure en aquest exemple, el futbol segueix sent, encara, el millor context per reflectir les situacions de discriminació, sexisme i desigualtat. L'Educació Física hi hauria de tenir molt a dir en aquest aspecte.

b) La interacció quotidiana

Subirats & Brullet (1988) van posar en evidència l'atenció secundària que viuen moltes nenes a l'escola i l'ús sexista del llenguatge per part del professorat. Més enllà de les expressions sexistes i l'androcentrisme present en l'argot tradicional de l'Educació Física i l'esport, doncs, un altre element important a analitzar és el tipus i quantitat d'interaccions dirigides a nenes i nens. Tenint en compte, també, que en l'Educació Física el llenguatge no verbal és també molt important (Davies, 2003).

La major part d'estudis sobre aquesta qüestió en l'Educació Física coincideixen en el fet que les formes d'interacció amb nenes i nens són diferenciades i desiguals (MacDonald, 1990; Wright, 1995; Vázquez, Fernández & Ferro, 2000). Wright (1995), per exemple, constata que s'elogia més sovint als nois, als quals se'ls anima a participar més intensament, i s'utilitza un llenguatge que reforça els estereotips: es destaca als nois per aspectes de rendiment i a les noies per qüestions d'aparença.

A Espanya, sobre aquest aspecte, Vázquez, Fernández & Ferro (2000) han desenvolupat un model d'anàlisi específic de les interaccions entre professorat i alumnat (veure taula 2).

Taula 2. Elements d'anàlisi de les interaccions

Variables	Categories
Atenció	Feedback a nois i noies
	Tipus d'informació
	Reforçaments a noies i nois
	Característiques del codi de llenguatge
Feedback	Feedback a nois i noies
Tipus d'informació	Ús de demostracions
	Plantejament diferenciat en l'organització de la classe
	Indicacions sobre control del grup
	Plantejament de preguntes a nois i a noies
Reforçaments	Acceptació d'idees
	Contacte físic amb els i les alumnes
	Reforçaments actitudinals
Característiques del codi de llenguatge	Atenció nominativa
	Utilització d'expressions estereotipades
	Ús del masculí genèric
	Ordre de prelatió utilitzat

Font: Vázquez, Fernández & Ferro (2000)

Pel que fa al tipus d'informació impartida a l'alumnat i aspectes organitzatius, en la seva recerca Vázquez, Fernández & Ferro (2000) van obtenir els següents resultats:

- El professorat en general fa més demostracions amb els nois (un 61%) que amb les noies (39%). És més notable la diferència a favor dels primers en el cas de les professores.
- Només en un 7% de les tasques proposades s'ha observat un plantejament diferenciat per sexe en l'organització de la tasca (en el cas d'un professor).
- Els nois reben més indicacions de control del grup (69%) que les noies (31%). Són els professors els que reclamen més atenció als nois en relació amb les seves companyes.
- El professorat planteja més preguntes als nois (59%) que a les noies (41%), si bé en les sessions impartides per professores, el percentatge de preguntes dirigides a les alumnes (53,84%) és superior al dirigit als alumnes (46,15%), de manera que s'observa com el professorat fa un major número de preguntes o frases interrogatives a l'alumnat del seu mateix sexe.

- El coneixement de resultats impartit és més habitual en el cas dels alumnes (63%) que en el cas de les alumnes (37%), però el sexe del professorat és indiferent.

Quant a les diferències entre els i les mestres, Wright (1995) observa com les mestres tendeixen a preocupar-se, a més de l'adquisició de tècniques, pel desenvolupament personal i educatiu, si bé encara tendeixen a donar més independència als nois i a dirigir més les noies. Vázquez, Fernández & Ferro (2000), per la seva banda, constaten que els mestres tenen un major grau de contacte físic amb les alumnes així com una major proporció de reforçaments actitudinals en comparació amb el que manifesten les mestres amb les alumnes.

Tot i així, però, segons l'estudi realitzat pel Grupo de Investigación en Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y del Deporte (GIEEAFyD) (2007)²⁰, les noies se senten millor ateses que els nois, ja que el percentatge de noies que considera que el professorat acostuma a fer-los poc cas és d'un 16,2%, mentre que en el cas dels nois el percentatge s'incrementa fins al 27,4%. Així doncs, tot i que sembla que són els nois els que tenen major atenció del professorat, la percepció dels i les alumnes no és aquesta, sinó a la inversa. D'aquesta manera s'invisibilitza, i fins i tot es tergiversa, una situació de desigualtat.

Respecte del codi de llenguatge utilitzat, l'atenció nominativa, l'ús d'expressions estereotipades, l'ús del masculí genèric i l'ordre de prelocució, a l'estudi de Vázquez, Fernández & Ferro (2000) s'observa com el professorat en general continua utilitzant un llenguatge sexista, ja que reforça contínuament el masculí. En conjunt, en aquest estudi es conclou que el comportament del professorat presenta diferències i desigualtats en les interaccions amb noies i nois i que es reproduïxen els estereotips en la majoria d'ocasions.

D'entre tots els aspectes vinculats a la interacció professorat–alumnes però, el de la motivació i el coneixement de resultats semblen ser els més rellevants a l'hora de crear hàbits d'activitat física. Diversos estudis plantegen que tant per a nens com per a nenes, la variable més important que influeix en l'interès o desinterès per l'Educació Física és la percepció que té l'alumnat dels

²⁰ Estudi realitzat amb alumnes de 10 a 17 anys al conjunt de l'estat espanyol entre els anys 2002 i 2005.

reforçaments i feedbacks que reben (Shropshire, 1997; GIEEAFyD, 2007). Que hi siguin presents o absents, en els diferents continguts, té una gran transcendència en la ruptura dels estereotips.

Quant als reforços utilitzats amb l'alumnat, Vázquez, Fernández & Ferro (2000: 56) conclouen que: "Se aprecia con claridad cómo los alumnos son los que mayor grado de aceptación de sus ideas obtienen por parte del profesorado, así como contacto físico y refuerzos actitudinales en relación con las alumnas". A més a més, les expectatives que té el professorat del comportament de nois i noies, fa que es tendeixi a motivar els nois als màxims estàndards i les noies als mínims.

Cal destacar, també, com aquells alumnes que destaquen en el futbol i són considerats les "estrelles" de l'escola, poden tenir accés a un ventall de beneficis que no són accessibles als altres, com per exemple, un major grau de llibertat, ser reconeguts davant la resta del grup, etc. (Skelton, 2000).

Pel que fa a la resposta a situacions d'agressivitat entre alumnes, a cada un dels diferents tipus d'agressió verbal el professorat respon de manera diferent. Mentre que davant les amenaces o insults explícits hi ha una intervenció contundent, les agressions més subtils, les exclusions o les interrupcions que fan els nens quan parlen les seves companyes són menys advertides.

Respecte de l'agressivitat física, s'observa que és protagonitzada majoritàriament per nens o nois, que també són els qui més es barallen entre ells, participen en jocs violents o fan algun tipus d'agressió sexual (abaixar els pantalons, tocar les natges, etc.). En aquest cas, destaca la manca de criteris homogenis que delimitin allò que es considera una agressió o el que el professorat també podria etiquetar com a joc pesat o broma de mal gust.

Davant les expressions de violència i agressivitat, el professorat no acostuma a disposar de respostes pautades i coherents, i poden ser molt variables, de manera que es tendeix, segons Bonal & Tomé (1997) a ser implacable a l'hora de controlar l'agressivitat física, però s'és més permissiu quan l'agressió és verbal o sexual.

L'agressivitat verbal, amb un llenguatge ple d'insults, amenaces, ironies, rumors o insinuacions, pot arribar a ser tan freqüent que pot passar a considerar-se habitual i a naturalitzar-se. Aquesta "normalització" tendeix a portar al professorat a l'omissió d'accions que promoguin la reflexió sobre el

tipus de llenguatge que s'utilitza i les implicacions que té. Pel que fa a l'agressivitat física, el professorat tendeix a veure fins a cert punt natural que els nens es barallin i que en els jocs s'empentin o es donin puntades de peu. En els jocs femenins, en canvi, les agressions físiques són menys acceptades.

Segons Catherine Ennis (1999), en les unitats didàctiques d'esport, l'exclusió i l'agressivitat presents en les diferents tasques que es proposen porten al professorat a intercedir contínuament en favor de les noies i els nois menys hàbils. Aquest fet, però, suposa la confrontació i la vigilància constant davant les ànsies d'agressivitat i domini dels nois més hàbils. Aquesta exigència és difícil de mantenir: el professorat s'acaba frustrant i finalment abandona la defensa dels interessos dels menys hàbils i les noies.

2.2.3. Aspectes metodològics

Segons Alison Dewar (1994), cada vegada resulta més clar que l'alienació de moltes nenes en l'Educació Física no és degut només al predomini dels esports tradicionals al currículum, sinó també per la metodologia que nega l'autonomia a l'alumnat, que està dissenyada per disciplinar els cossos en formes estrictament prescrites i considera les nenes com inferiors i inadequades per a l'Educació Física.

Tot i que no hi ha mètodes o estils d'ensenyament discriminatoris ni neutres per si mateixos, cal tenir present els avantatges i inconvenients de cada un. Un mètode d'ensenyament centrat en la instrucció directa i l'ensenyança massiva que oblida les diferències individuals, podria semblar que no suposa cap discriminació. Fruit d'aquest model, sovint sentim mestres que afirmen, amb convicció, que "no fan cap diferència" entre nenes i nens. Però aquesta "igualtat", en realitat, pot generar situacions de discriminació, ja que es confon *igualtat* amb *uniformitat*. En canvi, els mètodes individualitzats, si bé impliquen un tractament diferenciat, són més susceptibles de proporcionar un aprenentatge menys discriminatori en centrar-se en les característiques específiques de l'alumnat.

D'altra banda, si impera la lògica del resultat i el model tecnicista, els temps de pràctica s'aprofiten de forma diferent, i també discriminatòria. Una lògica més pedagògica, "preocupada pel desenvolupament de les capacitats de tots els participants" (García Monge & Martínez Álvarez, 2003: 25), permetria una distribució més equitativa i respectuosa al ritme d'aprenentatge de cadascú.

A més a més, el fet que generalment es proposin moltes però curtes unitats didàctiques sobre les diferents activitats esportives, dificulta que la major part de les nenes i aquells nens menys hàbils disposin de temps suficient per aprendre les habilitats necessàries per arribar a gaudir del joc. Segons Lucio Martínez Álvarez i Alfonso García Monge (2002: 120):

“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.”

Com assenyala Ennis (1999), aquest fet afavoreix a l'alumnat hàbil —que ja té habilitats adquirides fora de l'Educació Física— i dificulta l'aprenentatge de l'alumnat menys hàbil: els temps dedicats a la informació i feedback són mínims (per guanyar temps de pràctica); pràcticament no hi ha una progressió coherent entre els diferents cursos; hi ha poc o cap tipus de feedback sobre el joc; el control de la classe s'exerceix mitjançant l'autoritat del professorat i es minimitzen les aportacions de l'alumnat, etc.

Tanmateix, el professorat sovint busca mecanismes per resoldre les situacions de discriminació. En aquests casos, però, pot resultar que les mesures que s'adoptin acabin sent contradictòries o bé que s'aconsegueixin els resultats contraris als desitjats. L'anàlisi del plantejament sovint contradictori de l'expressió corporal, així com de les estratègies per una suposada igualtat i l'avaluació que es posen en joc a les classes d'Educació Física, doncs, poden tenir també una forta càrrega de gènere i convertir-se en mecanismes de reproducció i discriminació. A continuació s'analitza cada un d'aquests aspectes.

a) Contradiccions al voltant de l'expressió corporal

Quan l'expressió corporal es dur a terme, el professorat pot caure en actituds contradictòries. Learreta, Ruano & Sierra (2006: 116-118), destaquen que el desacord entre el currículum explícit i el currículum ocult genera contradiccions quan:

- Es demana a l'alumnat que s'expressi lliurement, però amb el to de veu i el llenguatge gestual s'està donant un missatge coercitiu, rígid i directiu.
- Es predica sobre la llibertat de l'alumnat però se l'obliga a intervenir a un ritme imposat que no permet potenciar aquesta actitud d'autonomia que se li sol·licita verbalment.

- Es demana a l'alumnat la capacitat per expressar i comunicar per exposar-se amb autenticitat a través el moviment però no es fomenta ni se'ls permeten intervencions verbals crítiques vers les classes. Resulta ambivalent deixar expressar lliurement l'alumnat amb el moviment però no permetre'ls-ho amb la paraula.
- Es vol destacar el treball expressiu però es dona un valor ínfim a l'educació per l'afectivitat, les emocions i la creativitat en altres àmbits.
- Es promou un moviment lliure i no estandaritzat en el marc de l'expressió corporal però en la resta de situacions educatives es promou un moviment estandaritzat, rígid, tècnic i utilitari.
- Es proposen metodologies no directives en l'expressió corporal que contrasten amb les metodologies directives predominants en la resta de continguts. Aquest fet genera desconcert entre l'alumnat, que en trobar-se en aquestes situacions només de forma anecdòtica, no hi sap donar resposta. Per tant, l'autonomia que s'espera de l'alumnat en aquests continguts i no en d'altres contribueix a desprestigiar-los encara més entre els nens i nenes.
- Es pretén fomentar l'autonomia de l'alumnat, l'expressivitat, la pròpia acceptació, la configuració de la pròpia identitat, el respecte a la divergència i la diversitat, la comunicació interpersonal, etc. però s'utilitzen procediments organitzatius directius que no donen possibilitat de gestió autònoma per part dels i les alumnes.
- Es valora l'expressió corporal perquè fomenta l'expressió individual, l'autonomia, la creativitat i el respecte a la diferència però es planteja des del paradigma tecnocràtic que aposta per l'aprenentatge d'estructures rítmiques de moviment i formes establertes de manifestacions artístiques.

Cal plantejar-se si l'Educació Física és un mitjà per arribar a l'educació integral de l'individu i el desenvolupament de la seva dignitat, o si el què es pretén és que l'alumnat adquireixi uns patrons de moviment determinats i unes rutines de comportament motor (Learreta, Ruano & Sierra, 2006).

b) Estratègies per una suposada igualtat

Segons Wright (1995), en general, es pretén "resoldre la qüestió de les nenes" distribuint més justament els recursos i les oportunitats entre elles i els nois. A la pràctica, això significa una distribució més justa de la tradició masculina de l'Educació Física, sense qüestionar les bases sobre les quals es

fonamenten aquestes pràctiques o com aquestes pràctiques contribueixen a desinteressar a les nenes per l'Educació Física. No es tenen en compte realment les necessitats i experiències de les nenes, ni que la distribució es fa sota la tradició masculina.

Ana Makazaga, Begoña Llorente i Begoña Kortabitarte (2001) recullen algunes estratègies que sovint s'utilitzen per promoure la igualtat d'oportunitats —o per pragmatisme— en aquelles activitats considerades més masculines:

- Introduir noves normes en el joc mixt de manera que per al grup més hàbil el joc tingui més nivell de dificultat o hagi de col·laborar. Es pretén que les noies disposin de més oportunitats, i més justes, per participar sense separar els infants segons el sexe.
- Donar punts extres pels gols marcats per les noies.
- Insistir als nens que han de passar la pilota a les noies abans de fer punt.
- Insistir a les nenes que han de córrer i esforçar-se.
- Intervenir en la composició dels grups: fer-los equilibrats demanant a un bon alumne que s'incorpori amb les nenes per dinamitzar o igualar forces, etc.
- Pressionar a través de l'avaluació.

Malgrat que aquest tipus de propostes afavoreixin les possibilitats de participació de les nenes, l'èxit esportiu encara es defineix en termes masculins, i el rendiment i l'eficiència tècnica són els objectius que es persegueixen. Aquestes estratègies, doncs, fomenten els valors de la cultura masculina, ignoren les maneres en què les dones viuen la pràctica esportiva i donen a entendre que qui no assoleix el nivell ha fracassat.

Per tant, com plantegen Dawn Penney i John Evans (2002), si bé sovint la menor participació d'alguns grups en la pràctica de cert tipus d'esports és identificada com a problemàtica, "rarament es qüestiona l'especificitat cultural dels esports en qüestió".

Aleshores, les normes que modifiquen els jocs generalment serveixen per reforçar la idea que les noies no són tan fortes o habilidoses per aconseguir participar per elles mateixes (Vertinsky, 1992; Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001). Tal i com assenyala Carme Peiró (1992), així acaben deduït que els nens, els actius, forts i hàbils són més importants que les nenes i els nens menys hàbils. D'aquesta manera es poden generar efectes

contraris als buscats, i si no hi ha un plantejament adequat en cada situació, poden reforçar la idea d'inferioritat de les noies en l'esport.

Es tracta doncs, d'anar una mica més enllà i de no conformar-nos, tan sols, amb el fet que algunes nenes arribin a participar en els jocs. Com proposen García Monge & Martínez Álvarez (2003: 25):

"Aunque una chica puede destacar en el juego, el éxito se define según las normas definidas por sus compañeros [...] de ahí que no nos baste sólo con que haya niñas 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."

A més d'establir estratègies per fomentar la participació activa de les nenes, doncs, cal crear un ambient, un clima, en què les nenes puguin participar en l'esport i en tinguin una experiència positiva ja que, com assenyala Ennis (1999: 46), "no és l'esport en si mateix el que fa que l'experiència sigui negativa i repressiva, sinó l'exclusió, la situació de ridiculització, i la falta de reconeixement que sovint acompanyen aquestes experiències".

2.2.4. L'organització de la sessió

Tal i com assenyala la *Guía para una educación física no sexista*: "La organización escolar no es un fenómeno neutro, sino que está condicionado por los usos y costumbres que rigen la organización sexista de la sociedad" (Vázquez & Álvarez, 1990: 87).

La gestió de l'espai, els grups o el material durant la sessió, doncs, tot i que aparentment podrien semblar neutres, en realitat no ho són. Les actituds i relacions de l'alumnat, així com les decisions i actituds del professorat poden comportar una organització que no sigui realment igualitària i neutra (Martínez Álvarez & García Monge, 2002, 2007; García Monge & Martínez Álvarez, 2003).

L'aparent neutralitat de l'organització de la sessió comporta que es continuï mantenint els models i les relacions tradicionals de gènere sense prendre consciència del problema, sovint més per omissió —per no actuar en el moment necessari—, que per actuació del professorat.

En aquest bloc, doncs, s'analitza com les formes d'agrupament, la gestió de l'espai, i la gestió del material poden generar situacions de desigualtat i discriminació.

a) Les formes d'agrupament

Degut a la tradició històrica de l'Educació Física i a tot el que es va associar a la segregació per sexes, sovint s'entén que com més barreja de nens i nenes hi hagi més coeducativa serà la classe, de manera que es forcen situacions per formar parelles o equips mixtes, fins i tot en contra de la voluntat de l'alumnat. Tot i així, aquesta mesura és molt ambigua, ja que pot produir efectes contraris als buscats i reforçar els estereotips sexistes (Vázquez, 1990).

Sobre la forma d'agrupació de nois i noies en Educació Física hi ha un extens debat, especialment en la literatura anglosaxona. Tot el que s'ha exposat fins ara mostra com les classes mixtes poden reforçar els models tradicionals de gènere si aquests no es corregeixen. D'altra banda, tal i com s'ha pogut observar en el context australià, on hi ha classes mixtes i no mixtes d'Educació Física, Jan Wright (1999) qüestiona l'efectivitat de les classes no mixtes. Segons aquesta autora, si bé es millora la participació de les nenes, no queda clar si es resolen o es mantenen les creences i conductes que havien conduït a la situació d'exclusió. A les classes amb nens, es constata l'alta valoració de les formes hegemòniques de masculinitat: els nois que no tenen la tècnica o a qui no els agrada l'esport poden quedar marginats o ser assetjats. A més a més, la major part dels nois no canvien la creença que tenen dret a dominar les noies pel fet de tenir més coneixements i habilitats en els jocs d'equip. En conjunt, també cal preguntar-se si les noies que guanyen confiança a les classes femenines la segueixen mostrant entre els nois; s'ha de tenir en compte que ells mantenen la percepció i la conducta negatives vers les nenes.

D'altra banda, com destaca Enriqueta Díaz (2007), una pràctica habitual és situar l'alumnat més inquiet al costat d'algú que l'ajudi, generalment nenes. Recórrer a les alumnes per ajudar a mantenir la disciplina a la classe i amortir les conductes incorrectes de l'alumnat indisciplinat reforça el model femení de submissió: "les noies han de tenir paciència i ajudar els nois que encara no han après a comportar-se correctament" (2007: 50); això té conseqüències negatives tant per qui ho rep com qui ho observa, nois i noies.

A l'hora de treballar en grups, un altre de les qüestions que apareix sovint és la d'entrar en contacte i tenir proximitat amb la resta de companys i companyes. En relació amb aquest aspecte, segons García Monge & Martínez Álvarez (2003: 19):

"A l'Educació Física hi ha contínues situacions de contacte personal i això, que és un potencial que no es repeteix en cap altra assignatura, es converteix en un important fre quan no està assumit com una dimensió més de la classe. No és només que el contingut d'Educació física requereixi el contacte i relacions, és que són un contingut de l'àrea. I com passa en la major part d'aprenentatges que pretén l'escola, els nens i nenes no el posseeixen de manera espontània, de manera que no se'ls pot requerir 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 també escolars, en els que l'alumnat ha estat socialitzat, s'oposen frontalment a l'establiment de relacions fluïdes i lliures d'estereotips amb els seus companys i companyes."

El contacte, doncs, tot i ser una necessitat de les persones, no sorgeix espontàniament entre els i les alumnes, sinó més aviat al contrari, ja que com assenyala Norbert Bilbeny (1997: 91, cf. a Canales, 2006): "Ya desde la infancia lo primero que se nos prohíbe es tocar nuestro cuerpo, luego otros cuerpos y al final, por un motivo u otro, medio mundo de objetos, tanto mayor cuanto más civilizado o <confortable> sea nuestro entorno". Així, com proposa Inma Canales (2006), s'ha de realitzar un treball específic perquè aquest contacte es produeixi de forma adequada, i els estereotips i els tabús culturals no facin efecte.

b) La gestió de l'espai

Segons Vázquez & Álvarez (1990: 89) "los chicos tienden a ocupar los espacios más amplios, centrales, y las mujeres son "empujadas" a espacios reducidos y marginales". L'existència de clares desigualtats en l'ús i distribució de l'espai al pati de joc, ja sigui en el joc lliure o en l'Educació Física, és fàcilment visible. Els nens tendeixen a utilitzar els espais més amplis i més centrals, i les nenes els espais més reduïts i perifèrics (Askew & Ross, 1991; Asins, 1992, 1995; Bonal & Tomé, 1997; Bonal, 1998; Kelle, 2000; Cantó & Ruiz, 2005; Subirats & Tomé, 2007).

Consuelo Asins (1992), tenint en compte que el comportament espacial i les representacions mentals que cada persona té de l'espai estan modelats per la cultura, ha analitzat les connotacions de gènere que afecten a l'ús i percepció de l'espai de nens i nenes en l'Educació Física. Aquestes connotacions de gènere es manifesten en les tres categories classificatòries de l'espai que distingeix Edward T. Hall (cf. a Asins, 1992): espais d'organització fixa, espais d'organització semifixa, i l'espai informal.

L'espai informal comprèn les distàncies que mantenen les persones de forma inconscient en trobar-se amb altres persones. Dins aquest espai es distingeix la distància íntima, la personal, la social i la pública. La distància íntima, definida per la percepció de la calor, l'olor i la respiració del cos d'una altra persona, està reservada per a interaccions físiques com l'amor o la lluita; la distància personal, que s'utilitza en les converses i els intercanvis amistosos, i designa l'espai fix que separa persones que no tenen contacte entre si, com diria Ángel Acuña Delgado (1994: 213) és aquella "especie de caparazón que un cuerpo crea inconscientemente para aislarse de los demás"; la distància social comença a partir del lloc on altra persona no es troba afectada per la nostra presència, com les distàncies d'espai que s'utilitzen en una oficina, pels negocis formals, etc.; i finalment, la distància pública, en què s'hi troben des de polítics o actors fins a venedors ambulants.

Aquests espais i distàncies varien d'una cultura a una altra, i fins i tot entre persones. Però cada cultura, o persona, no només utilitza i distribueix els espais de maneres diferents, sinó que també els percep de forma diferent (Bailly & Beguin, 1982, cf. a Asins, 1992: 439). Aquest fet permet a Asins (1992: 439) explicar l'ocupació diferencial de l'espai per part d'homes i dones:

"No se percibe sólo lo que hay, se percibe lo que se ha aprendido a percibir, el mismo espacio puede ser vivido de forma muy distinta por personas diferentes. [...] Hoy en día cada vez tiene mayor fuerza la idea que hombres y mujeres viven en espacios perceptivos diferentes como consecuencia de su diferente utilización, y ésta viene determinada por su diferente aprendizaje social."

D'altra banda, l'estudi de l'ocupació de l'espai és crucial per comprendre millor la dinàmica interactiva d'un grup i el tipus de relacions que s'hi estableixen, ja que l'espai juga un paper molt important en la comunicació no verbal de sentiments com els de superioritat/inferioritat, amistat/hostilitat, amor/odi, etc. i té una càrrega simbòlica que no es pot ignorar (Asins, 1992; Acuña Delgado, 1994).

Tal i com indica Mark L. Knapp (1982, cf. a Acuña Delgado, 1994: 185) en relació amb la disposició dels seients en petits grups:

"Las distancias y los asientos escogidos no parecen ser accidentales. Los líderes y la personalidades dominantes tienden a elegir asientos específicos, y la distribución de asientos variará con el tema que se trate, la naturaleza de la relación entre las partes y ciertas variables de personalidad."

L'ús de l'espai, doncs, és una forma de comunicació de gran importància, amb una forta càrrega simbòlica. A més a més, la mobilitat espacial —condicionada pel sexe, l'estatus socioeconòmic i l'edat de la persona— influeix sobre les possibilitats d'accés al mercat de treball i als serveis que s'ofereixen en la societat actual —com l'esport— Aquestes circumstàncies fan que el comportament espacial i les representacions mentals de l'espai de cada persona tinguin una transferència directa en la capacitat d'elecció de formes de vida i la situació en la societat. Així, en un estudi recent sobre l'ús esportiu de l'espai públic a la ciutat de Barcelona, s'ha pogut observar que les dones hi destaquen per ser-ne absents. I, si s'hi fan presents, és principalment en companyia de la família o en casos concrets de nous esports com el vòlei platja o els patins en línia (Vilanova & Soler, en premsa).

Davant aquestes circumstàncies, Asins (1992, 1995) planteja si a l'escola, on l'espai és un espai a compartir, s'ensenya a percebre, ocupar i a utilitzar els diferents tipus d'espais de forma similar a nens i nenes. Segons Sara Acuña Franco (1995: 81):

“Desde pequeños a los niños se les estimula a la exploración del espacio, favoreciendo a través del juego mayor posibilidad de acción, tirar la pelota e ir a buscarla, lanzar los objetos lejanos y tener que salvar diferentes obstáculos en sus desplazamientos, aunque estos avances en el espacio comienzan a realizarse a gatas. El niño establece un mayor reconocimiento del espacio exterior y por tanto mayor autonomía.

A las niñas se las orienta a una actividad más sedentaria reduciendo el juego a un espacio próximo que requiere una manipulación con los objetos centrándose en la observación y exploración de sus posibilidades.”

Els espais de joc, doncs, són inductors de conductes, és a dir, afavoreixen un tipus de moviments o uns altres, i per tant, els moviments no són realment espontanis, sinó condicionats per aquests espais i per la percepció social que se'n té, i fan que es constitueixin uns espais femenins i uns altres de masculins (Asins, 1992, 1995; Bonal & Tomé, 1997; Bonal, 1998; Kelle, 2000; Cantó & Ruiz, 2005). Com es descriu més endavant, aquest fet afecta a unes formes de relació i implica el desenvolupament de diferents actituds en nens i nenes.

Els espais construïts per a l'Educació Física són també un element important a tenir en compte, ja que com indica Edward T. Hall (1981: 127, cf. a Asins, 1992: 438), aquests espais són “manifestaciones culturales que contienen a su vez normas sociales ocultas e interiorizadas que condicionan y determinan

el comportamiento humano de movilidad". Per tant, els espais construïts ja comporten una determinada organització social. En l'Educació Física, els espais fixes ja transmeten un determinat missatge, ja comuniquen què s'hi pot fer:

"Nuestros equipamientos son deportivos porque nuestra educación física también lo es, y es preciso darse cuenta de ello, el mundo del deporte entró tan profundamente en los contenidos de la educación física que ha marcado de forma avasalladora sus espacios, éstos admiten pocas transformaciones y condicionan fuertemente la práctica. Para desarrollar muchos de los contenidos que plantea el Diseño Curricular Base las pistas deportivas no son los espacios ideales." (Asins, 1992: 444)

A l'estudi de Manuel López i Elisa Estapé (2002), es constata que els espais construïts en l'Educació Física són bàsicament per als esports tradicionals. Ramon Cantó i Luis Miguel Ruiz (2005) també mostren com els espais de joc són ocupats generalment per camps de futbol, sense que es canviïn els criteris de construcció des de fa molts anys. Aquest fet fa que quedin pocs i reduïts espais per a la concentració de les nenes, la majoria de les quals no participen en els partits de futbol. Aleshores, es fa evident una diferència important quant a la densitat de nens i nenes per metre quadrat, de manera que en surten perjudicades les nenes. Segons aquest estudi, doncs, és necessari repensar aquests espais perquè tant elles com ells puguin desplegar totes les seves possibilitats de moviment al pati. El treball de Marina Subirats (2007), amb l'explícit títol *Balones fuera*, reflecteix clarament aquesta qüestió.

En l'Educació Física, l'ocupació espacial diferencial segons el sexe sovint passa desapercibuda al professorat, el qual, si observa les diferències en els comportaments espacials d'unes i altres té la tendència a atribuir aquestes diferències a causes naturals (Asins, 1995; García Bonafé & Asins, 1995).

Si les activitats que es proposen s'ajusten a l'estereotip masculí i els espais s'han de conquistar amb agressivitat, és més difícil que les nenes s'hi sentin còmodes, s'hi puguin identificar o ocupin els espais on es desenvolupen aquestes propostes que no són les seves, de manera que es reproduïxen els estereotips i es continuen limitant les possibilitats de comportament espacial de les nenes.

c) *La gestió del material*

La distribució del material també pot ser motiu de conflicte, ja que sovint s'estableix una pugna per posseir-lo, i a més a més, tal i com s'ha assenyalat,

hi ha la tendència a una classificació estereotipada del material: les pilotes s'identifiquen amb el nen i altres elements com els cercols o les cintes s'identifiquen com a femenins.

El material no esportiu, ja sigui audiovisual o els llibres de text, sovint porta imatges o exemples que fan referència a models masculins. Precisament a Lledó (1992) trobem un exemple de les implicacions que pot tenir l'androcentrisme al llenguatge vinculat a l'Educació Física i el cos. Si bé l'autora el descriu en el context de les ciències naturals, bé que podria ser del context de l'Educació Física, ja que es tracta de les connotacions de les làmines que representen la fisiologia del cos de l'home amb el rètol Cos humà. Lledó destaca com es confon *humà* i *home* (ja que la imatge representa un cos masculí) i pot donar lloc a situacions com la que descriu:

“Les dones, també tenim músculs?’, preguntà una noia a la seva germana gran, i l'altra, plena d'autoritat, li respongué: ‘Si, dona, però menys que ells.’” (Lledó, 1992: 16)

Sobre la representació de nenes i nens, homes i dones, en els texts escolars, tot i no ser específicament de l'àmbit de l'Educació Física, Carlos Lomas (2006a) recull el treball de Nieves Blanco García (2000) en què es constata el següent: se segueix abusant del masculí genèric, la presència de personatges femenins segueix sent clarament inferior tot i la lleugera millora respecte d'anys anteriors; els personatges es caracteritzen seguint els models tradicionals de masculinitat i feminitat (àmbit públic i privat, professions, etc.), i els homes desenvolupen oficis i activitats de més prestigi cultural i social. En l'àmbit de l'Educació Física i l'esport, el treball de Marta González Pascual (2005), també mostra com les imatges dels llibres de text tendeixen a reproduir els models tradicionals de gènere.

2.2.5. L'avaluació

Tal i com recullen Vázquez, Fernández & Ferro (2000), les formes competitives masculines dominen encara l'Educació Física i els criteris d'avaluació. Avaluar només les tasques i continguts que s'ajusten al model tradicional masculí i ignorar les activitats associades tradicionalment a la cultura femenina implica una clara situació de desigualtat i la jerarquizació d'un i altre model cultural. D'altra banda, valorar només els resultats finals suposa ignorar la diferent situació inicial d'on parteix l'alumnat, i és una situació injusta. Per aquesta raó, Ann Flintoff (1990) assenyala que les

activitats escollides per a l'avaluació, així com la manera de ser avaluades, juguen un paper important en determinar la nota final de l'alumnat.

Si s'utilitza exclusivament el sistema d'avaluació quantitativa en termes de rendiment, tot i poder semblar objectiva i rigorosa, pot comportar una avaluació discriminatòria, ja que els i les alumnes no parteixen de la mateixa situació, i la motivació pot decaure. La insistència en la quantificació, si acaba sent l'únic criteri d'avaluació i no inclou altres tipus de proves o tests, pot generar desànim i disminuir l'autoestima. D'altra banda, avaluar només per mesurar implica perdre l'oportunitat de treure tot el partit de l'avaluació —que pot permetre també conèixer les possibilitats, el progrés, l'evolució de les capacitats, els ritmes d'aprenentatge, etc.— i ignorar la situació inicial, el ritme en que es progressa, l'esforç que s'hi esmerça, l'actitud, etc.

El tipus d'avaluació, doncs, també pot condicionar la major o menor dificultat per aprovar l'assignatura que perceben nens i nenes. Segons l'estudi del GIEEFyD (2007), fet amb alumnes de deu a disset anys al conjunt de l'estat espanyol entre els anys 2002 i 2005, es constata que existeixen diferències significatives en funció del gènere quant a aquest aspecte. Si bé no hi ha diferències pel que fa al fet de suspendre habitualment l'assignatura, sí que se'n produeixen, sigui quin sigui el curs, en l'opció "acostumo a tenir problemes per superar la matèria tot i que al final aprovo". Aquest fet origina també diferències significatives a l'hora d'obtenir les millors qualificacions, ja que en el cas de les nenes o noies és menys habitual obtenir una qualificació "bona" o "molt bona", si bé es produeix sobretot a secundària, tal i com s'observa a la taula 3.

Taula 3. Dificultat per aprovar l'Educació Física

Curs	Acostumo a suspendre			Acostumo a tenir problemes per superar la matèria, però al final aprovo			El més habitual és que aprovi la matèria sense cap problema			La meua qualificació més habitual és bona o molt bona		
	Total	Noi	Noia	Total	Noi	Noia	Total	Noi	Noia	Total	Noi	Noia
4t Primària	2	2	2,1	16,3	13,4	19,6	34	34,5	33,4	47,7	50,1	44,9
6è Primària	1,8	1,5	2,1	16,3	13,3	20,1	39,9	39,6	40,2	42,1	45,7	37,5
2n Secundària	7,7	8,3	7	20,7	17,4	24,1	40,8	39,1	42,5	30,8	35,2	26,3
4t Secundària	2,8	1,3	3,1	15,5	8,7	22,8	40,7	36	45,7	41,7	54	28,4

Font: GIEEFyD (2007: 72)

2.2.6. Les resistències al canvi del professorat

Qualsevol procés de canvi desvetlla i genera unes resistències. Tal i com assenyala Cristina Brullet (1996), s'ha de tenir en compte que les formes culturals no es modifiquen només pel fet que es tingui la possibilitat de canviar-les. És necessari vèncer les resistències del professorat o l'alumnat a la transformació dels models apresos.

Xavier Bonal (1998) constata que el professorat pot realitzar interpretacions o discursos que poden tendir a superar el sexisme i alhora elaborar justificacions de les diferències que poden reproduir i perpetuar les discriminacions. D'aquesta manera el professorat queda atrapat en una situació fins i tot contradictòria.

Segons Bonal (1997, 1998), en el pensament del professorat es troben diversos principis educatius fonamentals que, paradoxalment, són a la base de la desigualtat sexual a l'escola: el principi d'uniformitat cultural i el principi de llibertat d'elecció individual.

Com s'ha assenyalat en apartats anteriors, el principi d'uniformitat cultural és ben present entre el professorat, que té una visió força androcèntrica del model ideal d'Educació Física i d'alumnes. A més a més, però, el principi de llibertat d'elecció individual sorgeix també a l'Educació Física, tal i com es descriu en el primer punt d'aquest bloc. A aquests principis generals de l'escola se n'hi pot afegir encara un altre d'específic de l'Educació Física, el de la naturalització de les diferències, que es converteix en un important element de legitimació de situacions de desigualtat en el nostre àmbit. Tots ells s'imbriquen dins una cultura professional difícil de canviar i molt influent, tal i com es descriu en el darrer punt.

En l'àmbit de l'Educació Física, doncs, també es posen en evidència la contradicció entre el discurs i la pràctica per part del professorat i la seva inseguretats per transformar radicalment alguns aspectes de la vida escolar. Aquesta inseguretats fa que, davant l'evidència de la desigualtat en la pràctica de jocs i esports, molts i moltes mestres dissenyin estratègies per promoure una suposada igualtat d'oportunitats, però sense plantejar-se realment un canvi dràstic en la programació de l'àrea o un canvi en les seves pròpies creences. Aleshores, en el moment d'afrontar el canvi real es pot produir una situació de "falsa claredat": la gent creu que ha canviat però només ha introduït adornaments superficials; o bé una situació de "dolorosa falta de

claredat": s'introdueixen innovacions ambigües en què no queden clars els objectius ni el paper que ha de jugar el professorat (Sparkes, 1996).

Tal i com adverteix Ann Flintoff (1990), el professorat dóna suport a la igualtat d'oportunitats, però es resisteix a adoptar estratègies antisexistes. De fet, les innovacions, que mai són neutrals, poden amenaçar els interessos del mateix professorat i debilitar els autoconceptes individuals ja que la modificació d'aquelles habilitats professionals que es dominaven pot conduir a la reducció de la satisfacció a la feina. Així, com assenyala Andrew Sparkes (1996), mentre part del professorat pot veure el canvi com quelcom beneficiós, una altra part el pot veure com una pràctica costosa. No deixa de ser una experiència molt personal segons el balanç de despeses i beneficis que li suposa a cadascú. Es tracta, doncs, de tenir en compte la realitat subjectiva del professorat i la manera com viu el canvi, ja que ignorar les realitats de cada professora o professor implica una innovació sense canvi. Per tant, una mateixa innovació pot tenir un significat molt diferent per a les diferents persones d'una escola, i fins i tot, una mateixa persona pot canviar de perspectiva.

a) El principi de llibertat individual: si no juguen és perquè no volen

Seguint els fonaments de la ideologia liberal, un dels principis bàsics presents a l'escola mixta és el de la llibertat d'elecció individual. Seguint aquest principi, la coacció sobre les decisions individuals és inadmissible, de manera que cap agent extern, ni tan sols l'Estat, pot imposar-se a l'individu, que pot elegir lliurement en funció dels seus interessos. Pel professorat, aleshores, és bàsic proporcionar la informació i posar les condicions necessàries perquè l'alumnat, sigui quin sigui el seu sexe, esculli amb llibertat: seguint aquest plantejament, per garantir la igualtat educativa és necessari un currículum unitari i una atenció pedagògica justa i igualitària.

Aquest model però, pressuposa que les condicions dels individus a l'hora de prendre les decisions són les mateixes, i que els interessos individuals són l'únic aspecte que incideix en les diferents eleccions, sense que hi hagi influències de tipus social. Segons aquestes premisses, si una nena no juga a futbol és perquè no vol, o perquè no li interessa, i el mateix succeeix amb els nens, a qui si no els atrau el ball o les danses és perquè no és del seu gust. En cap cas es posa en dubte que el professorat garanteixi —o no— les condicions perquè les decisions de nens i nenes, independentment del sexe, es prenguin lliurement de forma real. No es qüestiona que els missatges

subtils i inconscients presents en la nostra societat —i a l'escola en particular— poden ser rebuts de forma desigual per les i els alumnes.

Segons Bonal (1997), l'elecció de jocs és un dels espais de la vida escolar on es posa en evidència l'àmplia distància entre la teoria (la llibertat d'elecció individual) i la realitat.

En l'àmbit de l'Educació Física, l'estudi de Rich (2004), en què explora el pensament de futures professores d'Educació Física a Anglaterra, també es fan presents el principis de l'individualisme liberal. En aquest estudi, les estudiants es defineixen com a dones fortes, independents i "heroïnes rebels" que resisteixen el model de gènere —es senten orgulloses i mostren satisfacció pel fet d'haver trencat l'ortodòxia—, de manera que quan elles treballin consideraran lloable aquesta actitud de "resistir-se a la norma de gènere". Tot i així, elles consideren que han crescut en una època en què el gènere ja no és un factor que limita algú de fer el que vulgui, ni una barrera a l'hora d'elegir un esport. Es neguen a veure's a elles mateixes com a víctimes de discriminació²¹ i no la reconeixen. Es basen en premisses com que les dones són lliures i iguals que els homes, i que el model vàlid per a tots i totes és el de l'esport tradicional.

En el seu discurs, la noció d'individualitat i el principi de drets i deures individuals, en un context de llibertat en què hi ha diverses opcions, permet que cada dona, individualment, pugui superar la norma sense que sigui necessari un moviment col·lectiu com el feminisme. La seva pròpia experiència les porta a considerar que el fet de ser dona no ha suposat cap discriminació a l'hora d'escollir la pràctica esportiva i que la poca implicació de les seves companyes en la seva Educació Física escolar es pot resoldre. Veuen el context innocu i tenen la convicció que poden promoure el canvi partint de la premissa que: "si jo he pogut, altres també poden".

Aleshores, si bé expressen el desig de canviar el sexisme present a l'Educació Física, el seu discurs s'orienta cap al liberalisme individual, veient "les nenes" com un problema. Aquestes representacions i posicionament segons el qual elles són les passives, impliquen el suport tàcit de l'ordre de gènere:

²¹ Situació amb què jo mateixa m'identifico durant els primers anys d'estudi de la llicenciatura d'Educació Física i pensament que es fa present quotidianament en la tasca de formació de professorat que actualment duc a terme.

consideren que són les nenes mateixes les que frenen el canvi i per això fan un discurs en què és necessari motivar-les (Rich, 2004).

Nate McCaughtry (2004), per la seva banda, destaca que la major part del professorat no sap reconèixer la influència del gènere en el procés educatiu, o bé no és conscient de les pràctiques injustes que reproduïxen les relacions de gènere²², de manera que emergeix la postura de la negació: "veus massa coses en això", legitimant i justificant així la renúncia a corregir els biaixos de gènere.

Com assenyalen Vázquez & Álvarez (1990), una part del professorat considera que el que es transmet a l'alumnat són coneixements universalment vàlids, neutres, i ignora la càrrega cultural de gènere que arrossequen, l'androcentrisme que s'hi fa present i les desigualtats que aquest fet pot comportar.

Les implicacions d'aquest plantejament són diverses. En primer lloc, aquesta visió de la situació implica que la "culpa" és de l'individu, i no dels factors socials que l'envolten, és a dir, que es veu les nenes com a subjectes unitaris i no com a membres d'un grup social, que si bé és molt divers, es troba amb uns condicionants socials. D'aquesta forma, es crea un ambient propici a les ideologies meritocràtiques que glorifiquen l'esforç individual però que condueixen, inevitablement, a "l'elitisme motriu" (Barbero, 1996: 22), que incrementa la bossa de fracassats i fracassades en l'Educació Física, lloc on s'ensenya que el seu cos no serveix per a l'activitat física i esportiva.

D'altra banda, des d'aquesta perspectiva, no es corregeixen les relacions de poder i se segueix considerant el model masculí com el més valuós i el model de referència al qual les nenes s'han d'apropar.

Tanmateix, el professorat que busca aquest model d'igualtat sovint es frustra, ja que tot i les seves estratègies i motivació, no aconsegueix obtenir els resultats esperats ni canviar l'actitud de les nenes. Com que aquest canvi no es produeix, aleshores s'arriba a explicacions biologistes i a veure les diferències com a quelcom "natural", que no es pot, ni és necessari, canviar. La qüestió però, no és canviar l'actitud de les nenes, sinó reorientar els aspectes de desigualtat del currículum, l'estructura i les relacions quotidianes.

²² McCaughtry (2004) en haver estat una alumna i esportista activa i interessada pels esports d'equip, reconeix que també per a ella ha estat difícil reconèixer la situació de discriminació de les nenes que voldrien ser actives però no ho són perquè no es plantegen activitats interessants per a elles, o no es plantegen d'una forma atractiva.

b) La naturalització de les diferències

Junt amb el principi de llibertat individual, que aparentment vetlla pels plantejaments democràtics a l'escola però que en realitat genera i perpetua el sexisme a l'educació, es fan presents altres arguments de resistència al canvi, com el de la naturalització de les actituds i comportaments de nenes i nens. Segons Xavier Bonal (1998: 26) "el reconeixement de l'existència de situacions de desigualtat i discriminació no és del tot incompatible amb la naturalització de les diferències".

En general, per al professorat, les diferències en l'ús i distribució de l'espai, per exemple, es donen de forma inevitable, inexorable, de manera que no es considera que hi hagi condicionants que hi influeixin, sinó que és així per la "naturalesa" mateixa de les nenes. No es considera que les nenes adaptin les seves activitats a l'espai disponible, sinó que es creu que les nenes ja troben l'espai que necessiten per a les seves activitats: "el recurs a les diferències naturals reapareix com a última justificació de la passivitat femenina i com a legitimació no conscient d'un tipus de situacions educatives de clara desigualtat" (Bonal, 1998: 27).

En l'àmbit de l'Educació Física, en què el cos pren un protagonisme que no té en altres àrees educatives, aquestes justificacions basades en determinismes biològics es fan encara molt més presents. Hi ha la profunda convicció que la passivitat o la intensitat que els infants mostren en el joc són naturals, innates, invariables, i fins i tot, desitjables (Scraton, 1995; Wright, 1995).

Vázquez, Fernández & Ferro (2000: 15) també destaquen:

"En la Educación Física se encuentra ampliamente extendida la concepción biologista para explicar las diferencias en función del sexo [...]. Esta situación revierte en una tendencia determinista en los planteamientos del profesorado de Educación Física respecto a lo que pueden hacer niños y niñas y sus posibilidades de éxito."

Així, la preferència dels nois per jocs més bruscs es pren com a natural, i les preferències de les noies o la millor pràctica d'activitats d'expressió o de balls, així com la seva aparent reticència a participar en l'Educació Física, s'atribueixen a la seva passivitat i a la falta d'agressivitat i esperit competitiu naturals: els estudis de la psicologia, sociologia i fisiologia fan poc per desmuntar aquestes assumpcions, fins i tot quan ho pretenen (Wright, 1995).

En conjunt, els diversos principis de resistència al canvi condueixen, sovint, a la marginalització de les veus de resistència, que topen amb la ideologia predominant de la cultura professional (Brown, MacDonald & Kirk, 1996;

Brown, 1999, 2005; Brown & Evans, 2004; McCaughtry, 2004; Rich, 2004), tal i com es descriu a continuació.

c) El pes de la cultura professional

La cultura professional configura els continguts del currículum ocult ja que incorpora "las creencias y prácticas hegemónicas dentro del propio campo" (Barbero, 1996: 14). És aquesta cultura professional la que fixa els límits del pensament del professorat, delimita el que pot ser o no ser dit, i què pot fer-se o no fer-se dins l'àmbit (Wright, 1995; Barbero, 1996).

Fruit del seu procés d'esportivització (Lagardera, 1990), basant-se principalment en el model d'esport de competició tradicional, la cultura professional de l'Educació Física incorpora bona part de les creences presents en el model competitiu que s'han descrit a l'apartat "La reproducció en l'esport". Canviar aquesta tendència resulta difícil, tant per la història personal del professorat com per les característiques de la formació del professorat.

Segons Nate McCaughtry (2004), la història personal influeix en com els i les docents interpreten els aspectes socials que es produeixen a les classes i com hi desenvolupen estratègies pedagògiques. El fet que els professors, i també les professores, d'Educació Física siguin, majoritàriament, persones amb una trajectòria esportiva plena d'èxits, amb un model corporal determinat, que en la seva Educació Física escolar formaven part del grup d'elit "motriument parlant", ja transmet una idea de com s'ha de ser per fer Educació Física, especialment a l'educació secundària (Brown, 1999; Rich, 2004). D'aquesta manera, aquest model es va transmetent d'una generació de professorat a una altra (Fernández-Balboa, 1993; Brown, 1999, 2005; Rich, 2004; Brown & Evans, 2004).

El canvi, així, és difícil per a les noves generacions ja que les formes tradicionals i dominants d'Educació Física i esport han estat fonamentals en la creació i desenvolupament de la seva pròpia identitat (Barbero, 1996; Rich, 2004; Brown, 2005). Desvincular-se d'aquesta identitat, construïda des de la infància, no és senzill. Com ja indicava Alison Dewar (1994: 17), la majoria de professors i professores sobresortien en les activitats esportives i el model tècnic, i aleshores es fa present l'interès que continui, fins i tot inconscientment.

Cal assenyalar que en els estudis i la professió d'Educació Física hi predomina clarament el col·lectiu masculí, fins i tot en els estudis de Magisteri d'Educació

Física, tot i que a la resta d'especialitats de la carrera hi ha un important procés de feminització (Rovira & Tomé, 1993; Sicília, 2005; Porto, 2007).

Fruit d'aquest procés "selectiu", a més a més, hi ha experiències absents, és a dir, bona part del professorat té buits importants en la vessant més estètica i expressiva de l'activitat física, de manera que disposen de menys recursos en la seva experiència per construir formes alternatives a la més androcèntrica (Brown & Rich, 2002; Wright, 2002).

El dilema que es produeix, aleshores, és que tot i desitjar canviar l'ordre de l'Educació Física, el mateix professorat n'és part. Per tant, malgrat l'interès per distanciar-se del model hegemònic masculí, els cossos, habilitats, pràctiques i discursos del professorat el condueixen a adoptar una identitat professional de complicitat. Una complicitat amb les formes masculines dominants que, com exposa David Brown (1999: 155), "serveix per reforçar i reproduir l'ordre de gènere en l'Educació Física i l'esport". La reproducció, doncs, no es genera mitjançant una postura o actuacions expressives per tal de mantenir els models i relacions tradicionals, sinó que es genera pel fet que no es fa res per canviar-la, és a dir, per omisió.

El professorat jove, d'altra banda, es troba sota pressió per acomodar-se —i conformar-se— a les expectatives socials tradicionals del que ha de ser l'Educació Física i el professorat que la imparteix (Brown, MacDonald & Kirk, 1996). La situació de fàcil entrada i ràpida sortida a una plaça promou conservadurisme en els mètodes d'ensenyament. En aquestes circumstàncies, la imitació, els models que es recorden, el xoc inicial (és més dur que no em pensava) i el salt generacional (aquest alumnat no és com era jo), pot conduir directament a l'estès tradicionalisme del professorat d'Educació Física, la visió del qual no és contrastada ni contrarestada a la formació de professorat. Així, el professorat passa a ser col·laborador en la subcultura professional tecnicista que reforça les relacions tradicionals de gènere (Evans, Davies & Penney, 1996: 169).

A més a més, la formació inicial en Educació Física, per a l'etapa de primària però especialment per a l'etapa de secundària, ha fet poc com a espai per promoure i discutir la qüestió del gènere (Kirk, 1992; Flintoff, 1993; Dewar, 1994; Torre, 2002; Devís, Fuentes & Sparkes, 2005). A Catalunya, si bé s'han introduït aquests temes per iniciativa d'algunes professores en concret, a la formació de professorat d'Educació Física hi predomina el model tradicional

d'esport i s'ha deixat un espai marginal a les gimnàstiques i la dansa. Així, malgrat la distància i les diferències culturals del seu estudi, es coincideix amb la visió que proporciona Jan Wright (2002: 198) sobre la formació de professorat en qüestions de gènere:

"El canvi en l'estatus quo esdevé molt difícil de plantejar, particularment quan la identitat social d'alguns membres de l'estaff es manté fortament vinculat a la vessant pràctica dels jocs i esports tradicionals [...] Desafiar el lloc que ocupen els jocs d'equip també esdevé difícil quan els gusts i identitats de l'alumnat estan lligades a l'esport."

A la tradició mateixa de la institució, doncs, s'hi suma allò que valora la major part de l'alumnat dels estudis d'Educació Física, que és el coneixement útil i pràctic que li permeti actuar de forma eficaç, sense deixar gaire espai per a la reflexió crítica. David Kirk (1992) destaca l'absència de consciència crítica per part del professorat sobre fenòmens socials i culturals que tenen rellevància directa sobre el treball de l'àrea d'Educació Física. Així, l'Educació Física es troba també implicada en el culte "inculte" al cos i a la bellesa quan es reforcen certs tipus d'imatges corporals (Tinning, 1992; Barbero, 2003; Tirado, 2006) i en la invisibilització de l'esport femení als mitjans de comunicació.

Si bé hi ha una minoria d'alumnes amb un posicionament diferent, que valora l'oportunitat de qüestionar allò que es considera "normal" o "natural", es tracta d'un col·lectiu considerat "diferent" en relació amb els seus iguals i en alguns casos, fins i tot, pot ser marginat per la resta a causa de la seva postura diferenciada.

2.3. El paper de l'alumnat

Noies i nois, a partir del moment en què s'autoperceben com a pertanyents a un dels sexes, van assumint i interioritzant els valors, actituds, conductes, activitats, etc. que la societat considera com a propis per a ells o per a elles. A més a més, a causa del caràcter excloent de la visió polaritzada dels gèneres, s'entén com a aliè i oposat el que es considera com a propi de l'altre sexe (Sau, 1996).

Pel que fa a la socialització primària, ja a la família i amb el grup d'amistats comencen a aprendre el seu propi paper: a través dels models familiars, el que se n'espera, el que se'ls permet fer o no, els jocs i joguines que reben, etc. Els mitjans de comunicació, d'altra banda, també poden jugar un paper important en la configuració d'uns esquemes conceptuals o uns altres, ja sigui

a través de les informacions que es proporcionen (el què i el com), els programes infantils, els dibuixos animats, els anuncis, els videojocs, els grups musicals de moda, les revistes d'adolescents, etc. Des de tots aquests àmbits s'introdueixen discursos socials que poden crear un llenguatge, opinió, pautes de conducta i formes de ser i relacionar-se (Prat & Soler, 2003).

D'aquesta manera, les criatures, portadores d'aquests models de gènere, en són també agents transmissors. En els centres educatius, nenes i nens "construeixen, desenvolupen i viuen" els atributs, rols i funcions del seu gènere en un procés que no és espontani ni natural, sinó condicionat per fortes pressions socials (Ballesteros, 2007: 41). El fet que nois i noies tendeixin a agrupar-se espontàniament per sexes, per exemple, afavoreix que els grups es reforcin mútuament les característiques associades a cada grup i es mantinguin el desconeixement i les creences sobre l'altre (Vázquez & Álvarez, 1990).

La participació a les classes d'Educació Física, doncs, està molt vinculada a la interacció entre alumnes, a l'acceptació i el rebuig que es dona dins el grup, i com assenyala O'Donovan (2003), als objectius "socials" que porta l'alumnat a les classes. Les emocions i el lloc que cada individu ocupa dins el grup, així, juguen també un paper considerable en el que s'aprèn i com s'aprèn (Brunton, 2003; Kirk & Kinchin, 2003). Tal i com destaca Catherine Ennis (1999: 46) "No és l'esport en si mateix el que converteix l'experiència en negativa i repressiva, sinó el ridícul, l'exclusió i la falta de reconeixement a les aportacions que sovint acompanyen aquestes experiències".

Per aquesta raó, a continuació es descriuen les creences i prejudicis més comuns entre l'alumnat, les actituds i relacions entre nens i nenes en els jocs i esports que suposen la reproducció dels models tradicionals de gènere, i finalment, l'actitud vers l'Educació Física i els continguts que s'hi proposen, especialment els que impliquen la ruptura dels models tradicionals de gènere per nens o per nenes.

2.3.1. Creences i prejudicis entre alumnes

Algunes postures esteses entre l'alumnat són (Vázquez & Álvarez, 1990; Asins, 1995; Wright, 1995):

- Entre nenes: rebuig a l'esforç físic de mitjana o alta intensitat, "l'esport és cosa de nois", "els nois són millors en això", "prefereixo no participar,

igualment no ens deixen jugar", "no jugo amb ells perquè són uns brutos", "no puc fer la classe perquè tinc el període", etc.

- Entre nens: acceptació d'un nivell mig d'esforç físic com a reflex del mite de "l'heroi", "això és cosa de nenes", "els nois som millors", "ja faig jo de capità", "no vull jugar amb nenes perquè són unes patoses", etc.

Margarida Ballesteros (2007) recull algunes de les creences presents a les escoles de primària. Entre els nens, s'observa el desdeny per les activitats femenines, els prejudicis vers elles en els jocs col·lectius —i especialment en el futbol—, i els estereotips en relació amb el cos. Segons un dels nens:

"Las niñas sólo juegan a tonterías. No juegan a fútbol, porque lo hacen mal. Son unas miedicas y siempre se están quejando. No se saben defender. Nosotros somos más fuertes." (Ballesteros, 2007: 42)

Les nenes, per la seva banda, també manifesten els seus prejudicis vers els nens i com les relacions que s'estableixen entre ells i elles els resulta desagradable:

"Los niños son unos brutos, es mejor que no vayamos con ellos. Se ríen de nuestras cosas y a veces se burlan de nosotras y nos imitan." (Ballesteros, 2007: 41)

Aquesta identificació cultural de determinades pràctiques també té connotacions en l'actitud d'ambdós sexes davant l'esforç físic, que es reforça de forma clarament diferenciada en la cultura femenina o en la cultura masculina tradicionals. Entre els nens, l'esforç físic de mitja i alta intensitat s'accepta i es promou —imitant el model d'esport de rendiment en què els nens troben models d'esportistes amb qui identificar-se. Peter Bramham (2003) assenyala la importància que té per als nois prendre's la competició seriosament, ja que entenen l'esport com una cosa pròpia del seu sexe. En canvi, entre les nenes aquest fet no succeeix, i l'esforç o la capacitat de sacrifici en activitats de resistència cardiovascular o de potència no es recompensa, i fins i tot es pot menystenir, de manera que no s'adopta.

D'altra banda, la consideració del risc com a actitud masculina i la passivitat com a actitud femenina també es pot reforçar en jocs i activitats en els quals s'hagin d'explorar situacions noves no controlades, és a dir, anar a l'aventura (Vázquez & Álvarez, 1990).

Pel que fa a l'acceptació de la norma, en l'estudi de Ballesteros (2007), s'observa com les nenes segueixen mostrant una major acceptació d'aquesta, les seves intervencions no transgredeixen allò establert i si protesten és per

rectificar-ne l'incompliment, coincidint amb el rol de "bona alumna". Ballesteros (2007: 41) recull el testimoni d'una alumna que manifesta aquesta percepció:

—Me gustaría ser un chico. Ellos hacen lo que quieren.

—¿Lo que quieren?

—Sí. Se portan mal, juegan a fútbol, hacen bromas... Siempre se acaban saliendo con la suya.

—¿Y las niñas?

—Las niñas no podemos."

El respecte a la norma però, no sempre afavoreix les nenes, ja que en situacions d'intervenció per prendre la paraula, les expressions espontànies i les iniciatives de noves propostes són els nens els que acostumen a veure's avantatjats.

D'altra banda, quan apareixen els caràcters sexuals secundaris, especialment entre les noies, pot passar que elles adoptin actituds per dissimular-los (com córrer creuant els braços, lligar-se un jersei a la cintura, evitar els salts, etc.) o que es frenin a l'hora de fer determinades activitats, per vergonya o també per les agressions verbals dels nois. Aleshores, la inestabilitat i inseguretat que sovint es produeixen a la pubertat comporten reaccions fins i tot contradictòries, a vegades tímidesa a vegades exhibicionisme (Vázquez & Álvarez, 1990).

2.3.2. Actituds i relacions tradicionals entre nens i nenes

Les actituds, segons Antonio Bolívar (1992), són predisposicions relativament estables que impulsen la persona a actuar d'una determinada manera. A l'hora de configurar-les, els models tradicionals de gènere hi juguen un paper molt important. Així, com indiquen Evans, Davies & Penney (1996: 68)²³ "malgrat que l'Educació Física és una matèria, en el seu interior hi operen dues subcultures de gènere".

En els darrers estudis d'Educació Física i gènere, com el de Vázquez, Fernández & Ferro (2000) dut a terme a la comunitat de Madrid, els resultats mostren com la percepció que té l'alumnat sobre els nivells d'esforç físic s'ajusta als estereotips tradicionals, i el seu comportament a l'Educació Física

²³ En aquest sentit, en el llibre es denuncia que a Anglaterra el "National Curriculum Physical Education", implantat el 1991, si bé teòricament pretén promoure la igualtat d'oportunitats, a efectes pràctics dona peu que els nois i noies escullin les activitats de manera clarament estereotipada. El resultat d'aquesta reforma educativa és que els nois s'agrupen en aquelles àrees tradicionalment masculines —futbol i rugbi— i les noies en les femenines —*net ball* i hoquei.

continua sent "bastant estereotipat". A la taula 4 es poden veure els paràmetres analitzats en el citat estudi.

Taula 4. Elements d'anàlisi del comportament de l'alumnat

Variables	Categories
Implicació a les activitats	Temps de pràctica motriu
	Ocupació de l'espai
	Sol·licitud d'informació addicional
	Agrupació dels i les alumnes de manera diferenciada
Acceptació de diferents activitats	Comportaments verbals o gestuals que manifestin acceptació o rebuig
Rendiment motor	El nombre de nois i noies que executen correctament les tasques

Font: Vázquez, Fernández & Ferro (2000)

La major o menor implicació de les alumnes, i també d'alguns companys, no només es pot explicar per l'etiqueta de gènere que arrossegueu les activitats que s'hi proposen, o pel paper del professorat, sinó també per l'experiència que es viu quotidianament. L'anàlisi de les relacions entre nenes i nens, doncs, és també necessària per comprendre millor el procés de reproducció dels models i relacions tradicionals de gènere (Flintoff & Scraton, 2001).

En aquest bloc, en primer lloc es descriuen les actituds que nens i nenes manifesten en els jocs i activitats esportives. Seguidament, es fa referència a les relacions d'agressivitat i a les situacions en què hi ha contacte o proximitat física, circumstàncies que sovint es fan presents entre nens i nenes en l'Educació Física.

a) Actituds estereotipades

El fet que hi hagi unes activitats que encara segueixen clarament estereotipades i jerarquitzades, tal i com s'ha descrit al primer capítol, té unes connotacions en el desenvolupament d'unes actituds o unes altres en nens i nenes que no es poden obviar.

El joc, com a element d'interacció social regulada per normes i regles, és un factor d'aprenentatge social de primer ordre (Thorne, 1993; Renold, 1997; Bonal, 1998). Els jocs prenen els estereotips i prejudicis de la societat que els dissenya, i sovint els reflecteixen, de manera que se'ls va atribuir una etiqueta de gènere: els jocs basats en estratègies d'oposició deriven cap a "jocs de nens" i els basats exclusivament en estratègies de cooperació cap a "jocs de nenes". Els primers es regeixen per normes que "toleren" un determinat grau de violència controlada (càrregues, cops, etc.), i es

caracteritzen per unes formes de joc basades en el domini i en capacitats bàsiques atribuïdes a l'home. Els segons, en canvi, es basen en habilitats vinculades al model tradicional femení, com la coordinació, més que no pas l'agilitat, la potència o la velocitat, i no permeten contactes o agressions ni tan sols de forma controlada i en general són més estàtics. I a més a més, els primers són més valorats socialment que els segons, de manera que tenen molt més prestigi i reconeixement en el món adult (Renold, 1997; Bonal, 1998; Evans & Penney, 2002).

Tal i com destaca Bonal (1998), en el joc lliure es mantenen i reproduïxen els models tradicionals de gènere i la jerarquia entre allò femení i allò masculí:

"En el moviment físic i en el joc quotidià es reproduïxen rols sexuals, relacions de poder, actituds que reforcen la definició de les cultures de gènere, etc. [...] En el pati de jocs existeix desigualtat sexual perquè ni els recursos ni l'espai es distribueixen equitativament entre nens i nenes, però també perquè els tipus de jocs que desenvolupen uns i altres tenen una clara marca de gènere, disposen de distint valor institucional i social (el futbol és un joc amb un estatus major que no pas saltar a la corda) i incorporen valors i actituds diferents que reforcen la classificació jeràrquica entre el món masculí i el món femení." (Bonal, 1998: 21-22)

Christine Skelton (2000), en el context anglès, descriu com el futbol ha esdevingut un element central a l'hora de configurar un "clima de gènere" a les escoles. A Catalunya també succeeix, gràcies en part al disseny i a les característiques del pati de jocs de les escoles, tal i com s'ha descrit anteriorment. En els resultats de la investigació sobre el pati que descriu Bonal (1998), es posa de manifest que:

"L'estructura del pati (de preescolar) no delimitada per camps d'esports, facilita la interacció i la centralitat a l'espai de jocs "passius". En aquest tipus de jocs hi participen tant nens com nenes, mentre que són principalment els nens els qui fan jocs que impliquen més moviment (rodar pneumàtics, etc.). El pati gran (de 3er a 8è), en canvi, mostra una delimitació de l'espai per sexe molt més pronunciada, facilitada per la centralitat de les pistes de bàsquet i les porteries. Les noies tendeixen a realitzar els seus jocs en els racons. Les imatges mostren, també, que el seu espai disponible va sent cada vegada més reduït i que els nois no tenen problemes per continuar el partit "per sobre" dels jocs de gomes. S'observa, també, que alguns nois interrompen els jocs de les noies, així com l'actitud conformista d'aquestes." (Bonal, 1998: 37)

Les possibilitats o limitacions d'accedir a determinats espais comporten, doncs, que els jocs i activitats que duen a terme habitualment unes i altres

siguin diferents (Asins, 1992, 1995; García Bonafé & Asins, 1995; Tomé & Ruiz, 1996; Bonal, 1998; McCaughtry, 2004; Cantó & Ruiz, 2005; Madrid, 2006).

Emma Renold (1997) observa, per exemple, que quan es prohibeix el futbol al pati, els nens busquen altres signes i mecanismes per mostrar la seva masculinitat. Aleshores busquen activitats de força, resistència o habilitat, i si tampoc poden dur a terme aquestes tasques, opten per generar situacions de baralles o molestar els jocs de les seves companyes.

Aleshores, com assenyalen Amparo Tomé i Antonio Ruiz (1996), a través de l'ús diferenciatiu de l'espai i de la pràctica de jocs diferents, nens i nenes aprenen què és ser nen o nena (què es pot fer i què no) de forma diferenciada i fins i tot exclouent. Es converteixen així en elements que limiten de forma important la construcció d'identitats.

Aquestes limitacions es poden observar en les actituds que mostren unes i altres, ja que per exemple, si a les nenes els és vetat l'espai més ampli han de desenvolupar activitats i jocs que no impliquin un conflicte constant: per tant desenvoluparan actituds més passives o menys agressives que els seus companys i mostraran més predisposició a parlar i a mirar que a moure's. Així, el joc influeix en gran mesura en la construcció de les identitats de nens i nenes.

"Cada tipus de joc, segons que sigui masculí o femení, socialitza a cada grup sexual en un tipus de relacions determinades que incorporen relacions de poder o de subordinació, i valors completament diferents en cada cas: generalment uns de tipus competitiu i uns altres més cooperatiu." (Bonal, 1998: 26)

Els estudis sobre el pati de jocs durant el temps de lleure de les escoles, que és el mateix espai on habitualment treballa l'Educació Física, constaten que aquest esdevé un autèntic "escenari de relacions de poder" (Tomé & Ruiz, 1996). Bonal (1998: 44) assenyala que la desigualtat que es manté en l'ús i distribució de l'espai "no és més que una conseqüència de la socialització en els gèneres masculí i femení de nois i noies i de la jerarquia que s'estableix entre dos models de comportament socialment diferents".

Tot i així, la distribució desigual de l'espai sovint es veu com a "normal" i no s'és conscient de la discriminació. Tal i com assenyalen Xesca Grau i Montserrat Margenat (1992) a la seva investigació amb mainada de sis a nou anys, les nenes accepten la situació de dominades argumentant simplement actituds adjudicades al fet de ser noies, però quan se'ls dóna la possibilitat de

canviar de rol accepten de bon grat ser dominadors, tot i que no mostren arguments d'agressivitat respecte als nois. Segons aquesta investigació, en la majoria dels casos, tant nens com nenes accepten el rol de gènere i el consideren adequat en qualsevol situació. La possibilitat o no d'accedir al centre de l'espai es produeix, normalment, "amb el conformisme implícit del grup femení, el qual a causa de la seva socialització aviat aprèn a callar i a adaptar-se a allò que hi ha [...]. Aquesta passivitat reforça la submissió d'unes i la interiorització acrítica de la dominació dels altres" (Bonal, 1998: 65).

Així, com exposa Carmen García Colmenares (1995: 242, cf. a García Monge & Martínez Álvarez, 2003: 51):

"Los chicos perciben en edad muy temprana que la competitividad, el ganar y ser el primero es un valor social de primer orden y que la familia, la escuela y 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 domésticos 'de andar por casa'"

García Monge & Martínez Álvarez (2003: 49) també van en la mateixa línia: "Muchos juegos demandan una dosis de asertividad para luchar por el espacio o por un objeto. La cultura lúdica infantil refuerza esta agresividad instrumental en los juegos de chicos, mientras que en las chicas se potencian los valores contrarios".

b) Relacions agressives

Els models femenins i masculins afavoreixen, segons Bonal & Tomé (1997: 75) "la producció d'interaccions agressives a l'escola i una clara diferència de gènere en l'ús de la força física". Quan una o diverses persones insulten, peguen, amenacen, exclouen, no respecten el material o es burlen d'un company o companya es produeix una agressió. En la socialització dels nens es produeix una associació entre masculinitat i comportaments agressius i actius, mentre que la feminitat es construeix a partir de l'afectivitat, la tendresa, i la passivitat.

Segons Subirats & Brullet (1988), davant els conflictes que sorgeixen a l'aula, els nens actuen en contra dels seus companys en més ocasions i protesten de forma immediata si són atacats. Les nenes són atacades en més ocasions però la protesta és menor i recorren en major mesura a la intervenció del

professorat. D'altra banda, tot i que els atacs de les nenes es donen en menor freqüència, acostumen a durar més temps.

Les expectatives dels adults acostumen a reforçar com ha de ser un nen:

"Ha de demostrar que és fort, que pot saber defensar-se, i que si cal ho sabrà fer per mitjà de la força física. Una nena, pel fet de ser nena, està en situació de més indefensió. A més protegir-se a si mateixa no passa, en cap cas, per l'ús d'agressivitat física."
(Bonal & Tomé, 1997: 75)

En definitiva, Bonal & Tomé (1997) destaquen que nenes i nens, "davant la impossibilitat de resoldre els seus conflictes interpersonals", recorren a l'agressió, si bé la societat considera més legítim que siguin els nens qui utilitzin insults, amenaces o menyspreus i no pas les nenes.

Tot i així, l'agressivitat no és un fenomen exclusivament masculí, ja que tant noies com nois agredeixen. Si bé els nens ho fan amb més freqüència, les nenes que agredeixen ho fan, generalment, en grup i utilitzen comportaments més subtils, com l'agressivitat verbal o l'exclusió, fet que ho converteix en una situació més difícil de detectar pel professorat. D'altra banda, els motius de l'agressió varien en funció del sexe: mentre que els nois agredeixen per imitar els seus companys, per demostrar i reafirmar la seva masculinitat i la seva força davant els seus iguals, o perquè ho troben divertit, les noies, generalment, es mostren agressives per situacions de malestar, quan són excloses, molestades, etc.

L'estudi de Bonal & Tomé (1997) fa referència en moltes ocasions a àmbits que tenen a veure amb l'Educació Física, ja sigui perquè les agressions (verbals o físiques) van associades en moltes ocasions al cos, o bé perquè es dona en forma de jocs violents o durant els jocs. L'Educació Física, doncs, és un àmbit on aquest tipus de relacions agressives poden prendre un paper molt més rellevant i, alhora, un espai on abordar aquest tipus de relacions.

Segons l'estudi de GIEEAFyD (2007), un grup important de l'alumnat espanyol de deu a setze anys, un 22,5%, va a classe amb "por perquè tothom observa els seus errors", i un 32,4% considera que les classes d'Educació Física no són un bon moment per relacionar-se amb la resta del grup. S'observa, doncs, que una part important de l'alumnat no percep un clima socioafectiu adequat.

Segons Patricia Griffin (1983, 1984, 1985a, 1985b), els nois i les noies interactuen segons els seus models tradicionals estereotipats, de manera que

les noies es relacionen mitjançant interaccions preferentment "verbals, cooperatives, privades i sèries", mentre que entre els nois les relacions són més de tipus "físic, combatiu i públic".

Les noies, davant aquest tipus de relacions, eviten entrar en competència o en disputa, i senzillament assumeixen un paper menys actiu, i en alguns casos es dirigeixen al professorat per advertir "no ens deixen jugar". Entre els nens, en canvi, hi ha una pugna per liderar les situacions de competència, ja sigui en l'ús i distribució de l'espai o a l'hora de prendre decisions en un grup.

Les càrregues i els contactes físics a les primeres edats són fàcils d'admetre, però progressivament es va fent més difícil i sovint les nenes, davant la consideració que els seus companys "fan el bruto", opten per rebutjar jugar amb ells si les regles permeten conductes agressives, conductes que van des del comportament més brusc al més subtil (Vázquez & Álvarez, 1990: 66).

L'ús de l'espai de joc, a les classes d'Educació Física o al pati, és un clar reflex d'aquest acaparament i cessió voluntària de l'espai per part de nens i nenes respectivament.

Segons Sara Acuña Franco (1995), es constata que els espais educatius mixts no sempre garanteixen que les alumnes puguin aprendre destreses sentint-se segures i sense ser ridiculitzades, sinó que sovint hi ha una pressió que afegeix dificultats als aprenentatges.

Aquesta situació comporta que l'Educació Física mixta, segons Kari Fasting (1990, 1994) tingui conseqüències negatives com que: els nois monopolitzen la pràctica i priven les noies de participar en els esports d'equip i en els jocs col·lectius; ignoren o molesten a les noies, limiten el seu comportament i ridiculitzen sovint els seus esforços, de forma que són sotmeses a un assetjament verbal, emocional i físic; i els nois dominen els papers de líders i menyspreen les noies, que assumeixen els papers de subordinades i s'infravaloren en les situacions mixtes.

Les noies són benvingudes com a companyes si tenen actituds i tècniques similars als nois. Si no, els nens procuren excloure les companyes del seu joc —el futbol—, justificant-se amb arguments com que "no en saben", "són elles que no volen", o senzillament, pel fet de ser nenes (Renold, 1997; Ballesteros, 2007).

Segons l'estudi de Wright (1995), els nois actius són menys tolerants amb les noies que seuen tot el dia o destrueixen el joc per la seva manca de tècnica o les seves actituds d'indiferència. A l'Educació Física doncs, una part important de les noies sovint es troba en situacions de ridícul, subtilment queden al marge, o bé són "assetjades", fet que influeix en el seu gust i la seva participació a les classes d'Educació Física (Scraton, 1993; Wright, 1996).

D'altra banda, els nois generalment "censuren" a aquells companys que resisteixen o sabotegen les sessions d'Educació Física. Alguns d'aquests nois procuren evitar la confrontació amb els altres, però en alguns casos, poden ser objecte d'assetjament escolar. Aquells que transformen la masculinitat hegemònica són reclassificats com a efeminats o "nenes" i estigmatitzats pels nois més dominants (Renold, 1997; Ronholt, 2002; Bramham, 2003).

Els efectes de determinades activitats sobre l'organisme, o sobre la identitat sexual de nenes i nens, és un dels mites que encara perduren entre nois i noies. Aleshores, les resistències o rebuigs d'algunes pràctiques també es poden vincular als dubtes sobre l'orientació sexual de qui les practica (Barbero, 2002). Tal i com assenyala Alison Dewar (1994: 8) "ser etiquetado como 'mariquita', 'marimacho', afeminado o lesbiana es el precio que pagan los alumnos por desviarse de las expectativas dominantes de 'feminidad' y 'masculinidad' existentes en nuestra cultura".

2.3.3. Actitud en l'Educació Física

Antonio Bolívar (1995: 72) considera que "las actitudes son, como factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación". Així, les actituds, un cop formades, predisposen a una resposta valorativa, a favor o en contra, de l'objecte de l'actitud.

En aquest estudi, resulta especialment interessant conèixer les actituds de nenes i nens en l'Educació Física per observar quina incidència hi té el gènere. Amb aquesta intenció, en aquest bloc es descriuen tres elements que en el seu conjunt proporcionen una visió de quines són aquestes actituds: l'interès per l'Educació Física com a matèria; les expectatives d'èxit davant activitats estereotipades; i les resistències al canvi del models tradicionals de gènere.

a) Interès per l'Educació Física

L'interès per l'Educació Física es considera un aspecte d'especial rellevància a l'hora de valorar la consecució dels objectius curriculars i també a l'hora de fer

possible el desenvolupament d'actituds que afavoreixin un estil de vida actiu (GIEEAFyD, 2007). David Kirk (2002) destaca la necessitat que l'Educació Física contribueixi a crear adherència a l'activitat física i a superar l'escassa efectivitat d'avui en dia.

En la majoria d'estudis sobre les actituds vers l'Educació Física es constata que en termes generals els nens s'hi interessin més que les nenes (Shropshire, 1997; Moreno Murcia & Hellín, 2001; Moreno Murcia & Gutiérrez, 2003; GIEEAFyD, 2007). Sobre aquest aspecte, doncs, el gènere també esdevé un factor rellevant.

L'opinió de l'alumnat sobre la presència de l'Educació Física en el currículum escolar, segons l'estudi realitzat pel GIEEAFyD (2007), presenta diferències significatives en funció del gènere. Quan es planteja si és necessària l'Educació Física en el currículum, una gran majoria de l'alumnat s'hi mostra d'acord, tant de sexe femení com masculí. Tot i així, s'observa que hi ha un major nombre de nois que posen de manifest el seu "disgust" per la possibilitat que no hi hagués classe d'Educació Física, i també són més els nois que són favorables a l'increment d'hores d'Educació Física. És especialment rellevant el fet que hi ha un 38% de noies que no mostren disgust (gens o poc) per la desaparició hipotètica de les classes d'Educació Física. Un percentatge que realment exigeix una reflexió sobre les causes i les conseqüències que comporta.

Un dels aspectes que pot jugar un paper important a l'hora de promoure l'interès per l'Educació Física, n'és el contingut. Les noies demanen en major percentatge que els nois, un 65,3% enfront d'un 50,2% respectivament, que s'ensenyin activitats diferents als esports tradicionals (dances, jocs...). S'observa, així, com l'hegemonia del model d'esport tradicional en l'Educació Física no respon a la diversitat d'interessos de l'alumnat.

És significativament major el percentatge de nois que donen importància a que els "ensenyin a competir amb els altres" i que pretenen que l'activitat física els ajudi a "tenir més amics i/o amigues": amb la primera afirmació hi estan d'acord un 52,5% de noies per un 60,7% de nois, i amb la segona, un 33,7% de noies per un 51,6% de nois (GIEEAFyD, 2007). Es constata així la permanència dels gusts i motivacions per la competició i la relació amb amics que predominen a la tradició masculina.

Dins l'Educació Física mateixa, Gary Kinchin i Mary O'Sullivan (2003) indiquen que l'alumnat mostra resistència a les activitats que no els agraden, són massa difícils, es consideren avorrides o poc útils, o tenen poc a veure amb els seus interessos. Aquesta falta de rellevància de l'activitat pot portar l'alumnat a la frustració, l'oposició o a "l'abstenció" de la tasca.

Aleshores, com exposa José Ignacio Barbero (1996), "l'elitisme motriu" present en l'Educació Física tradicional condueix aquells subjectes menys hàbils a estratègies d'evitació de les classes: al·leguen dolors, es presenten sense canviar-se, simulen fer exercicis o reculen a les files, mentre que qui és més hàbil repeteix i repeteix. Catherine Ennis (1999), per la seva banda, mostra com una part de l'alumnat expressa insatisfacció amb la seva experiència en l'Educació Física, de manera que opta per absentar-se o per evitar l'activitat, mentre que l'alumnat menys hàbil opta definitivament per no participar. En aquest mateix sentit, Linda Bain (1990: 27) observa que:

"Alguns s'esforcen perquè disfruten de l'activitat. D'altres eviten problemes simulant participació i fins i tot interès i esforç. Altres alumnes mostren la seva oposició mitjançant comportaments inapropiats."

Davant un model d'Educació Física competitiu i tradicional, en què impera l'elitisme motriu, Evans, Davies & Penney (1996) indiquen molts nois i noies aprenen que no tenen habilitat, ni estatus, ni nivell, ni valor per a l'Educació Física i que l'acció més assenyada per protegir la seva fràgil identitat física és adoptar una actitud d'evitació de les activitats que la debiliten.

b) Les expectatives d'èxit davant activitats estereotipades

Patricia Griffin (1983, 1984, 1985a, 1985b) va observar com nens i nenes participen a activitats estereotipades pel gènere de forma diferenciada. Els nens participen als "jocs de nenes" amb frivolitat o rebuig mentre que la participació de les nenes als "jocs de nens" és poc entusiasta. Segons els seus mateixos estudis, els nens limiten l'oportunitat d'aprendre a les nenes molestant-les, i es limiten la seva pròpia oportunitat per aprendre fent broma. Les nenes no limiten l'oportunitat d'aprendre dels nens, però passen la major part del temps intentant ignorar els nens o allunyar-se'n.

La consideració d'una activitat com apropiada per a nens o per a nenes també incideix en la confiança per aprendre i en les expectatives d'èxit. A l'estudi de Melinda Solmon, Amelia Lee, Donad Belcher, Louis Harrison i Lori Wells (2003), portat a terme amb estudiants d'estudis equivalents a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, i que prenien de referència l'aprenentatge de l'hoquei

sobre gel, van constatar que la majoria de l'alumnat va considerar que aquesta era una activitat "masculina". Els nois, en general, van mostrar més confiança per aprendre-la que les noies, entre les quals aquelles que la van percebre com a "neutral" van mostrar més confiança per aprendre-la que les que la van considerar "masculina". Aquests resultats suggereixen que la confiança per aprendre una activitat física s'associa a la tipificació de gènere que se li atribueix.

Com s'ha assenyalat, les expectatives d'èxit són un condicionant important a l'hora d'implicar-se més o menys en l'aprenentatge. Aquest fet pot portar, com indiquen Vázquez & Álvarez (1990: 61) que les nenes, en aquelles activitats en què no se senten preparades, o per evitar enfrontar-se als nens, assumeixen el rol de "passivitat" o "fragilitat". Així, a mesura que s'avança en el sistema educatiu es van distanciant més els interessos i motivacions. I de la mateixa manera, en aquelles activitats considerades tradicionalment femenines, pot ser que els nens vagin inhibint les destreses en què consideren que les nenes ho poden fer millor o no se senten hàbils.

En general, segons Vázquez, Fernández & Ferro (2000), les noies s'autovaloren menys que no pas els nois en el seu rendiment motor. Aquesta autopercepció negativa de les nenes pot ser un fre a l'hora d'apropar-se a nous aprenentatges. I en sentit contrari, la major expectativa d'èxit entre la majoria de nens és un factor de motivació. El nivell inicial a l'hora d'aprendre condiciona l'autoimatge que es fa cadascú respecte del grup, de manera que si la imatge és negativa, l'interès decau.

Elisa Torre (2002: 86) recull les situacions en què aquestes expectatives d'èxit i el nivell d'autoestima física de les nenes són baixes. Segons l'autora, això passa quan: les activitats tenen clares connotacions masculines; les nenes perceben unes exigències més grans que la seva pròpia habilitat; es dóna prioritat a la competència motriu (el lloc que ocupa respecte de la resta de companys i companyes) enlloc del mestratge esportiu (la millora personal); les situacions són competitives; el feedback és ambigu, i es percep falta d'experiència i familiarització amb les tasques que es proposen.

Per la dansa, però, el treball de Bo Shen, Ang Chen, Kristin Scrabis i Hope Tollewy (1999) indica que les nenes mostren més interès que els nens, fet pel qual sembla que l'aprenentatge és millor, ja que si bé les nenes no es mostren tan físicament actives com els nens, la seva tècnica i coneixements

són millors que les dels seus companys. De fet, la major part dels nens, si la situació no els resulta interessant, enlloc de mostrar interès, mostren resistència, tal i com es descriu a continuació.

Per a la majoria de nens, doncs, resulta molt més senzill incorporar-se gradualment a la competició esportiva, i per a les nenes incorporar-se a les activitats d'expressió i ritme.

c) Les resistències al canvi dels models tradicionals de gènere

La permanència de la identificació dels continguts expressius i estètics amb les noies i dels continguts instrumentals i de rendiment amb els nois, sovint ha significat el rebuig a la pràctica d'uns i altres pel sexe contrari, ja que es considera que feminitzen els uns, i masculinitzen les altres (Vázquez & Álvarez, 1990).

Tot i així, pel predomini del model androcèntric a l'escola i a la societat en general, la incorporació de les nenes i noies a continguts associats tradicionalment a la cultura masculina ha estat major que el cas contrari, és a dir, la incorporació de nens als continguts associats a la feminitat. Com en la resta de contextos socioculturals, les dones s'han incorporat al model masculí amb més facilitat que els homes al model femení.

Tal i com assenyala Cristina Brullet (1996), les resistències a transgredir el model tradicional de gènere són més potents en els cas del col·lectiu masculí, ja que suposa renunciar a les seves quotes de "poder institucionalitzat". Així, en l'esport i l'Educació Física, entre les noies hi ha més permissibilitat per mostrar actituds i comportaments masculins que entre els nois (Renold, 1997; Ronholt, 2002; Bramham, 2003).

Wright (1999) destaca que les noies no manifesten protestes obertament pel fet d'haver de realitzar alguna activitat tradicionalment masculina, mentre que els nois sí que manifesten obertament les seves queixes. Així, a l'estudi de GIEEFyD (2007), tot i que a un 65,3% de noies els agradaria que s'ensenyessin activitats diferents als esports tradicionals, aquest fet no implica un detriment de la importància que concedeixen a "conèixer bé com es practiquen alguns esports", ja que les noies també valoren com a important aquest aspecte.

En canvi, segons Miguel Ángel Sierra (2002, cf. a Canales, 2006), els continguts d'expressió inicialment inspiren rebuig entre l'alumnat, si bé posteriorment canvia l'actitud i mostra certs progressos en l'autoconeixement

i en la llibertat per manifestar les seves emocions. Aquest rebuig és especialment present entre els nens, que ho associen a una activitat totalment "aliena", efeminada, i per aquest motiu mostren reticències, conductes de rebuig o bé la simple inhibició. En conjunt, mentre que progressivament cada vegada més noies s'han incorporat al model masculí tradicional, entre els nens es manté la timidesa i el sentiment de ridícul en aquestes activitats (Vázquez & Álvarez, 1990).

Aquestes situacions sovint no saben ser resoltes pel professorat i generen un conflicte al mestre o a la mestra. Tal i com ho descriu Inez Rovegno (1994), quan troba conductes de conversa contínua o absència en la tasca, opta per no programar aquells continguts "difícils" i es limita a una "zona curricular de seguretat", amb propostes en què l'alumnat està disposat a participar.

S'observa una vegada més la incidència de les relacions entre alumnes en l'actitud que mostren davant una activitat determinada.

Capítol 3.

Els processos de resistència i canvi a l'Educació Física

3.1.	L'ESCOLA COEDUCATIVA: CAP A LA UTOPIA.....	135
3.1.1.	LA COEDUCACIÓ: LA IGUALTAT DES DE LA DIFERÈNCIA	136
3.1.2.	LA COEDUCACIÓ A L'EDUCACIÓ FÍSICA: QUÈ IMPLICA?.....	139
3.2.	LA DIVERSIFICACIÓ D'ACTITUDS DE NENS I NENES VERS L'ACTIVITAT ESPORTIVA.....	141
3.2.1.	EL MOSAIC FEMENÍ	142
3.2.2.	EL MOSAIC MASCULÍ	143
3.3.	EL PROCÉS DE CANVI PER PART DEL PROFESSORAT	144
3.3.1.	INTRODUCCIÓ DE NOUS PLANTEJAMENTS	147
a)	Introducció de la cultura tradicional femenina	147
b)	Formació crítica.....	150
3.3.2.	RECURSOS DIDÀCTICS DIFERENTS	153
a)	Interacció amb l'alumnat.....	154
b)	Organització de la sessió	156
c)	Tasques	158
d)	Sobre les relacions entre alumnes	160
e)	Avaluar coeducativament	162
3.3.3.	CANVI DE LES CREENCES I SABERS DEL PROFESSORAT	163
a)	Qüestionament de les pròpies creences.....	164
b)	El canvi com a repte	167
<hr style="width: 20%; margin-left: 0;"/>		
	A MODE DE SÍNTESI DE LA PART I	169

El canvi cap a una veritable coeducació va més enllà de la reunió en una mateixa aula de nenes i nens que segueixen el mateix currículum. Com planteja David Brown (2005: 22), el canvi suposa desafiar els límits d'allò que "es percep com a inconcebible, improbable i acceptable en l'Educació Física i l'esport escolar fins que allò inconcebible esdevingui acceptable". Entès així, el canvi es pot considerar un procés polític, que va més enllà d'aspectes tecnocràtics i del disseny curricular (Kirk, 1990). Tenint en compte aquest concepte, doncs, el canvi que persegueix la coeducació implica assolir una igualtat d'oportunitats real entre nens i nenes i, també, tenir en compte els interessos i experiències de les nenes així com plantejar formes alternatives de moviment davant les formes més privilegiades i institucionals del model androcèntric. S'entén, doncs, que el canvi no suposa només "compartir el pastís", tal i com planteja la perspectiva feminista liberal, sinó que és un plantejament molt més complex.

Amb aquest horitzó, l'Educació Física es considera un espai on també és possible la resistència i el canvi dels models i relacions tradicionals de gènere, un espai en què professorat i alumnat poden jugar un paper actiu²⁴ en aquesta transformació. En aquest sentit, David Kirk (2002) indica que la versió masculina de l'Educació Física no és tot el discurs que es fa present a l'àrea. Si bé predomina el model més androcèntric, hi ha professorat i alumnes que plantegen formes alternatives no adscrites als valors i principis del model tradicionalment masculí i tecnificat de l'esport. Com assenyala Wright (1995: 9):

"Professorat i alumnes, amb les seves interaccions, mostren els models culturals i institucionals que els hi ha proporcionat la seva experiència en altres situacions (altres classes, altres experiències d'activitat física fora l'escola,...); tot i així en les seves interaccions ells i elles tenen el potencial no només de reproduir aquests discursos i pràctiques (p. e. les expectatives patriarcals en relació amb la feminitat i masculinitat), sinó també de desafiar-les."

Com assenyalen Domingo Blázquez i Enric M^a Sebastiani (2007) en el seu article "Canvis i reptes per a una Educació Física renovada. L'ensenyança de l'Educació Física al segle XXI", els i les alumnes es troben davant la gran diversitat d'activitat física i esport que hi ha avui en dia. Aquest ampli ventall d'estímuls afecta la seva actitud, de manera que aporten noves inquietuds a

²⁴ El que en anglès s'anomena *agency*.

l'Educació Física. En aquesta línia i com proposa Sebastiani (1998), l'Educació Física ha d'incorporar aquestes noves inquietuds.

Tenint en compte la perspectiva del canvi, doncs, en aquesta part es descriu, en primer lloc, quin és el model d'educació dels gèneres que es pretén assolir, és a dir, es clarifica què s'entén per escola coeducativa. A continuació, es recullen les situacions que posen de relleu la pluralitat d'actituds de nens i nenes en l'Educació Física i l'activitat esportiva en general, i es destaca especialment la superació del model androcèntric i dels cànons tradicionals de gènere. Finalment, i de forma més detallada, es plantegen els mecanismes mitjançant els quals el professorat pot ser un agent de canvi.

3.1. L'escola coeducativa: cap a la utopia

El model d'escola coeducativa és, segons Xavier Bonal (1997), un model encara no assolit que marca la línia a seguir, un projecte per construir en una doble direcció: l'eliminació dels estereotips tradicionals de gènere, de manera que es puguin reduir les desigualtats entre individus de cada sexe derivades dels diferents processos de socialització; i l'eliminació de la jerarquia d'allò masculí per sobre d'allò femení. Com assenyala Marina Subirats en el pròleg de l'obra de Xavier Bonal (1997: 7):

"Consideramos que la igualdad ya no puede concebirse como uniformidad, ni como imposición de un modelo único, por valioso que éste sea en términos de valor social. Se necesita, al interior mismo del sistema educativo —y por ende del sistema cultural imperante— un reconocimiento del valor de las diferencias culturales procedentes de colectivos humanos que no han tenido una posición dominante, pero que, sin embargo, han elaborado, al hilo de años, siglos o milenios, actitudes, hábitos y valores fundamentales para la vida colectiva. Ignorar estas aportaciones no sólo es actuar de forma injusta para los miembros de tales colectivos, y seguir discriminándolos en el plano educativo; es también, y en forma mucho más grave, prescindir de capacidades y actitudes fundamentales hoy para nuestra supervivencia y para nuestra felicidad."

Així doncs, la coeducació va molt més enllà dels plantejaments del feminisme liberal²⁵. S'entén que la igualtat d'accés no és suficient ja que el que s'ha de perseguir és la igualtat real entre nois i noies i també l'eliminació de qualsevol jerarquia de valors:

"Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de

²⁵ Des d'aquesta perspectiva es planteja que el canvi necessari és la "igualtat d'accés", de manera que les dones no tinguin cap limitació legal o normativa que els impedeixi la realització de qualsevol tasca.

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 & Brullet, 2006: 160)

A partir de l'eliminació d'aquest sexisme, doncs, es pot començar a construir una escola realment coeducativa. A continuació es descriu què s'entén per coeducació a l'escola en general i en l'Educació Física específicament.

3.1.1. La coeducació: la igualtat des de la diferència

Aquest model incorpora la diversitat de gènere, de forma que entén el conjunt de valors i pràctiques tradicionalment associades a la cultura femenina com a valors importants. Com assenyalen Marina Subirats i Amparo Tomé (1992a: 16), doncs, "un sistema escolar coeducatiu ha de permetre integrar, en l'educació dels homes i les dones, elements culturals que abans eren considerats específics per a cadascun dels sexes".

La coeducació té en compte que les diferències entre grups socials i sexuals són rellevants per a l'educació dels infants. Així doncs, es considera que el procés social de transmissió i adquisició del gènere condiona les possibilitats educatives i la vida de les persones, de manera que a l'escola els nens acaparen el protagonisme i actuen com a grup socialment dominant i les nenes constitueixen un grup socialment i culturalment dominat.

Des d'aquest model, s'entén que l'escola no és una institució neutral, sinó que contribueix a la jerarquització i diferenciació entre allò masculí i femení, així com a reproduir les desigualtats entre els sexes, ja que donar el mateix tracte a tothom no assegura la igualtat educativa. Cal tenir en compte que el punt de partida en la carrera educativa —i esportiva—, del qual surten els infants a causa del seu procés de socialització, és diferent segons el sexe.

Així, el professorat favorable a la coeducació ha d'impulsar canvis que permetin introduir a l'escola valors femenins que han quedat tradicionalment silenciats. I això s'ha de fer no tan sols transmetent-los al grup suposadament "portador", les nenes, sinó fent-los arribar a l'altre grup, els nens. No es tracta només però, d'incorporar les greus omissions històriques i culturals de què sovint és víctima la cultura femenina, sinó que es tracta també d'adoptar mesures pedagògiques que responguin a les diferents condicions d'aprenentatge generades per un procés de socialització diferenciat.

En aquesta línia Bonal & Tomé (1997) proposen com a objectius la igualtat en les condicions d'accés al recursos educatius i també en els sistemes de valors tradicionalment associats a la feminitat i masculinitat:

“La coeducació es planteja des d'una perspectiva doble: d'una banda cal assegurar-se que una pràctica educativa que no discrimini les nenes (en la participació a l'aula, en el llenguatge del professorat, en la distribució i ús de l'espai, etc.) i de l'altra, han de fer-se visibles i estendre's a tota la població escolar els valors tradicionalment femenins que han estat marginats en el currículum i de la vida escola quotidiana (cooperació, atenció als altres, afectivitat, etc.).” (Bonal & Tomé, 1997: 19)

Paloma Brotóns (1987) destaca, entre altres aspectes, que la coeducació suposa que l'escola prepari per a la vida tenint en compte que aquesta té dos àmbits: el públic i el privat, i per tant és necessària també l'atenció als processos evolutius de l'afectivitat i la sexualitat dels i les alumnes. La coeducació, doncs, suposa una educació integral en què s'incorpora el món i l'experiència de les dones, qüestiona les formes de coneixement socialment dominants, i educa per a la crítica, la convivència, el compromís, la creativitat i la justícia. No es tracta de crear àrees noves, sinó d'introduir-se en totes.

Tal i com proposa Sara Acuña Franco (1995), des de la coeducació es planteja conformar “la igualtat des de la diferència”. Es tracta d'aproximar-se a un model educatiu en què s'hi troben sabers tant de la cultura masculina com de la femenina, es redefineix el saber, i es plantegen destreses considerades tradicionalment com a masculines i femenines sense atribucions de gènere, tant instrumentals com relacionals. Per aquesta raó, Núria Solsona (2007) considera la coeducació com una font de riquesa que proporciona aprenentatges i coneixements per al creixement personal i professional a partir de la diversitat d'experiències i situacions que es produeixen.

En conjunt, es pretén que models i valors femenins i masculins s'integrin en positiu: la responsabilitat individual i col·lectiva, l'activitat, la participació, la competència, la justícia, la cura d'altres persones, la cooperació, la tolerància, la diferència, la sensibilitat, l'afectivitat, etc. No es tracta de desprestigiar el model masculí, sinó d'incorporar-hi aquells valors que tradicionalment s'han assignat al gènere femení i aconseguir que siguin valors tant per als nens com per a les nenes. Segons Acuña Franco (1995: 34), seria necessari “llevar a cabo una revalorización de la llamada cultura femenina en todo aquello que tiene de valioso”, és a dir, integrar els valors, els coneixements, habilitats i

destreses desenvolupades històricament per les dones i que havien desaparegut o havien estat relegades a l'escola mixta.

La coeducació doncs, no pretén canviar només les nenes per adaptar-les a un sistema de valors masculí, sinó que pretén que nenes i nens s'eduquin en un sistema de valors integral. El desenvolupament d'aquest model educatiu però, implica un canvi i una transformació cultural lenta i progressiva que no s'assoleix només amb modificacions formals de tipus legislatiu, sinó que requereix un procés de canvi en les actituds i pràctiques del professorat i de les famílies, així com també en la formació del professorat, els currículums i les pràctiques pedagògiques.

Aquest treball, tanmateix, segons Xavier Bonal i Amparo Tomé (1997), ha de partir del reconeixement de l'actual jerarquia entre valors masculins i femenins, és a dir, tenint en compte que els valors femenins s'han invisibilitzat i infravalorat en la nostra societat.

Un cop revalorada la cultura i la tradició femenina, el següent pas del procés de canvi, aleshores, és "promover la transformació de los géneros en el proceso de socialización que se lleva a cabo en los espacios educativos" (Acuña Franco, 1995: 35), fins aconseguir, finalment, la desaparició dels gèneres i la desaparició de la jerarquització.

En aquesta línia, a Subirats & Brullet (2006) s'apunten alguns canvis que s'han succeït en els darrers vint anys. El primer és la difusió de la problemàtica, que ja s'ha donat a conèixer, de manera que la major part del professorat sap que s'han de tenir en compte les nenes i que s'ha de ser més sensible a la seva situació. El segon canvi que s'intueix és el d'una major heterogeneïtat de situacions perquè una part del professorat ha fet un esforç de canvi i l'ha incorporat en la seva manera de treballar mentre que una altra part ha rebutjat el tema i ha seguit sense canviar. La tercera novetat a què es fa referència és el major ús de l'expressió *nens i nenes* per incidir lingüísticament la inclusió d'ambdós i no obviar les qüestions de gènere. Si bé això es fa per cortesia o per ser políticament correcte i no tant perquè hi hagi hagut un canvi realment profund, permet les nenes saber que són tingudes en compte. I finalment, es considera que la major importància que s'ha donat als elements emocionals i les relacions a partir de coneguts *best-sellers* sobre la intel·ligència emocional, indica també certs avenços (si bé aquest ressò social no s'ha produït fins que diversos autors li han donat valor).

Tanmateix, seguir avançant en aquesta direcció encara implica, en el fons: "proposar una transgressió. Una revolta pacífica i no violenta, però, al cap i a la fi, una profunda modificació de l'ordre establert" (Asins, 1999: 107).

3.1.2. La coeducació a l'Educació Física: què implica?

Aplicant els principis descrits anteriorment, tal i com proposen, entre altres, Vázquez & Álvarez (1990) i Asins (1995, 1999), la coeducació a l'Educació Física es fonamenta en dos aspectes bàsics: proposar un currículum equilibrat, que implica no acceptar el model masculí com universal; i desenvolupar totes les qualitats individuals amb independència del sexe, fet que requereix corregir els estereotips sexistes.

Proposar un currículum equilibrat: no acceptar el model masculí com universal

Com assenyala Consuelo Asins (1999), coeducar no significa que "les nenes facin o hagin de fer, per força, tot el que fan els nens". Imitar el model masculí de conducta és una opció legítima, però no necessàriament per a tothom, ni tampoc la més enriquidora per a la societat.

Tenint en compte que l'Educació Física, com ja s'ha dit, està fortament impregnada dels valors de l'esport de competició i de la seva manera de fer, i que se sosté sobre un ensenyament bàsicament tècnic en què prima la comparació de resultats i la competitivitat, des dels plantejaments coeducatius es proposa que la lògica basada en aspectes lúdics i pedagògics substitueixi la lògica del resultat, i que es prioritzi el benestar i el fet d'estar a gust amb si mateix o si mateixa (Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001). Es tracta d'incorporar aquells buits i omissions als cossos femenins i la seva tradició cultural, els seus gusts i les seves necessitats, i també, és clar, a aquells nois no adaptats o rebels als plantejaments androcèntrics tradicionals (Asins, 1999).

Per tal d'assolir aquest objectiu és necessari revalorar les pràctiques físiques associades tradicionalment al model cultural femení, incorporar-hi tot l'alumnat, dedicar-hi temps suficient pel procés d'ensenyament–aprenentatge i valorar-ne tots els aspectes motors i vivencials. És a dir, valorar el model femení com fins ara s'ha valorat el masculí. Cal introduir, doncs, continguts propis de la cultura esportiva femenina i arribar a superar els models i els estereotips hegemònics de gènere, de manera que s'esborrin les etiquetes

que tradicionalment porten algunes activitats —com per exemple, en la nostra societat, el futbol o les danses—.

Tanmateix, també s'ha de promoure una pràctica esportiva en què s'hi integrin valors considerats com a femenins (solidaritat, cooperació, expressivitat, etc.). Per això, tal i com proposen Vázquez & Álvarez (1990), és necessari no tenir en compte només l'eficiència física o tècnica i els resultats, sinó també la vivència humana, ja sigui individual o social.

Desenvolupar totes les qualitats individuals amb independència del sexe: corregir els estereotips sexistes

Segons Bonal (1998), la realització d'activitats clarament diferenciades segons el sexe implica no només el desenvolupament d'unes habilitats diferenciades, sinó també valors completament distints, generalment uns de tipus competitiu i uns altres de més cooperatius, o expressius, ja que cada activitat porta implícitament uns valors diferents.

Si se supera aquesta circumstància, la coeducació en l'Educació Física hauria de proporcionar als nens i nenes l'ampli ventall d'experiències que poden oferir les activitats físiques i facilitar la tasca de construir una identitat no restringida als cànons tradicionals de gènere, a més d'adquirir confiança amb el propi cos i de tenir-ne una visió positiva (Humberstone, 1990; Azzarito & Solmon, 2006). Es pretén, doncs, el desenvolupament integral dels individus, passant de la no-discriminació formal a la no-discriminació real. Per aconseguir el que en anglès s'anomena *physical empowerment*, que nois i noies puguin fer servir totes les capacitats del seu cos al llarg de la vida quotidiana, és necessari rompre ambdós models tradicionals de gènere, el masculí i el femení.

Es tracta, doncs, de viure una experiència enriquidora d'una part important de la nostra cultura en què es poden desenvolupar tant valors tradicionalment masculins (agressivitat, dominació, competició, etc.), com femenins (cooperació, solidaritat, expressivitat, etc.) (Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001). És a dir, es tracta d'anar més enllà de la clàssica reivindicació d'igualtat entre dones i homes a l'hora d'accedir a l'esport.

Segons Asins (1995), la coeducació en l'Educació Física és possible a partir de qualsevol contingut sempre i quan l'ús que se'n fa no contribueixi a reforçar els estereotips de gènere:

"Todos los contenidos de la educación física son instrumentos valiosos (la danza, el deporte, los juegos, las actividades en la naturaleza, la expresión corporal) siempre que se pongan al servicio de la coeducación. Todas las actividades pueden contener en sí mismas elementos positivos pero son ellas las que deben ajustarse a las necesidades del alumnado y a la superación de los estereotipos de género." (Asins 1995: 9)

A més d'evitar les relacions de discriminació entre nens i nenes, doncs, cal "educar contra els prejudicis" (Asins, 1999: 108). Com plantegen Evans & Davies, (1993: 19) "la qüestió no és com es poden dissoldre les diferències... sinó com aquestes es poden celebrar de manera que es neguin prejudicis i estereotips i, al mateix temps, es respecti la identitat cultural individual".

Així, l'Educació Física també contribueix a la producció de subjectivitats corporals que més o menys poden competir amb els models tradicionals de gènere (Wright, 1995). Aleshores, una Educació Física més justa des del punt de vista de gènere beneficia a tothom, ja que si no és justa, tampoc és positiva per al grup masculí, encara que hi trobi certs privilegis (Askew & Ross, 1991; Evans, Davies & Penney, 1996; Asins, 1999).

A partir d'aquesta concepció de la coeducació en l'Educació Física, Asins (1995, 1999) considera necessari una reinvençió del model educatiu per tal que promogui el coneixement corporal i la millora psicofísica de l'alumnat. Implica, doncs, superar el model tecnicista de l'Educació Física (Evans, Davies & Penney, 1996; Ronholt, 2002; García Monge & Martínez Álvarez, 2003).

3.2. La diversificació d'actituds de nens i nenes vers l'activitat esportiva

Com plantegen Evans & Penney (2002), parlar dels interessos de les nenes i els nens en l'Educació Física com si fossin un grup homogeni no resulta útil per a l'evolució teòrica o el desenvolupament del currículum i la pràctica quotidiana. Tot i l'interès que pot tenir la descripció generalitzada dels tipus de participació i interacció pel que fa a cada sexe, identificar-ne un sol estil és impossible, ja que hi ha una important diversitat dins el mateix grup sexual (Griffin, 1985b).

Les actituds i les relacions de nenes i nens ja no es poden comprendre des d'un plantejament dualista, sinó que s'han d'entendre des d'un plantejament molt més complex i multivariable. Així, els individus no estan determinats culturalment de forma inexorable. Tal i com assenyala Martain Mac an Ghail (1996: 394, cf. a Bramham, 2003: 66), a l'escola "la construcció de les

identitats de l'alumnat és un procés actiu de negociació, rebuig, acceptació i ambivalència”.

Emma Renold (1997) assenyala que en el joc del futbol al pati nenes i nens construeixen i mantenen la masculinitat hegemònica i la conseqüent subordinació i estigmatització de les masculinitats marginals i les feminitats, però també la resisteixen. Barrie Thorne (1993: 155-158) també observa aquesta complexitat:

“L'alumnat construeix “les nenes” i “els nens” com a grups delimitats i rivals mitjançant pràctiques que reforcen la visió dicotòmica del gènere. Però també he examinat pràctiques que tenen l'efecte de neutralitzar, o traspassar, o fins i tot desafiar el significat del gènere.”

Així doncs, junt amb actituds i formes de relacionar-se que suposen la reproducció dels models tradicionals de gènere, es detecten també actituds i relacions que comporten la resistència i/o el canvi.

En aquest sentit, el ja clàssic treball de Patricia Griffin (1984, 1985a, 1985b) assenyala diferents formes de participació de nenes i nens. Entre les nenes diferencia diversos tipus de participació, que corresponen a: *athletes, players, cheerleaders, lost souls, femme fatale*, i *system beaters*²⁶. Entre els nens, diferencia entre: *machos, junior machos, nice guys, invisible players, i wimps*²⁷.

Es destaca, doncs, la importància de reconèixer la diversitat de formes de participació entre l'alumnat d'Educació Física, ja que si s'ignoren es poden generar expectatives i limitacions artificials sobre l'alumnat (Griffin, 1985b: 8).

3.2.1. El mosaic femení

Com planteja Clàudia Cockburn (2002: 106), malgrat que les noies tenen prou coses en comú, “és important adonar-se que no són un grup homogeni”. Segons Robyne Garret (2004), les noies negocien activament la seva identitat física en el marc d'una cultura més àmplia, en què els seus cossos, identitat de gènere i experiències motrius juguen un paper molt important a l'hora de donar forma a la seva subjectivitat.

²⁶ La traducció seria: atletes, jugadores aficionades, animadores, casos perduts, *femme fatale*, i evasores del sistema.

²⁷ La traducció, en aquest cas, seria: mascles, joves mascles, nens “macos”, jugadors invisibles, i els covards.

Anne Williams i Julie Bedward (2002) també destaquen la complexitat d'establir un patró comú d'interessos i necessitats entre les nenes. Per a moltes noies l'Educació Física és una experiència positiva i agradable. Per ampliar encara més aquesta experiència reconfortant per a tothom, s'ha de recollir l'ampli ventall de possibilitats culturals i esportives en els estils de vida de l'alumnat, no només entre les nenes. Així, les situacions intermèdies entre els dos extrems de l'espectre s'han d'identificar i reconèixer (Cockburn, 2002).

Emma Renold (1997) i Helle Ronholt (2002) indiquen també la presència de nenes que es mouen a través de les fronteres del gènere femení i masculí, de manera que dissolen aquesta línia divisòria fins a esborrar-la. Així, les nenes que participen plenament en els jocs i esports són admirades i respectades pels companys i companyes (Renold, 1997), si bé aquest fet denota la permanència de la jerarquia del model androcèntric.

Segons Emilia Fernández (2005), aquelles noies adolescents que practiquen diverses activitats físicoesportives i al mateix temps es relacionen habitualment amb el seu grup d'iguals poden convertir-se en models propers que propicien el trencament de prejudicis dels companys i/o companyes. De la mateixa manera podria succeir amb els nois. Seguint la "hipòtesi del contacte", es considera que en determinades condicions, la proximitat amb el grup estereotipat també pot reduir la visió estereotipada que se'n té (Fernández, 2005).

3.2.2. El mosaic masculí

Les transformacions en les identitats masculines han estat i són més lentes que els canvis succeïts en els contextos d'emancipació femenina, fonamentalment a causa del vincle cultural entre masculinitat i poder (Brullet, 1996; Lomas, 2004, 2006b). Tot i així, Xavier Rambla, Marta Rovira i Amparo Tomé (2004), assenyalen que la masculinitat adolescent està canviant de manera contradictòria. En aquest context, Carlos Lomas (2006b) planteja la necessitat que l'escola ofereixi un espai on s'afavoreixin els aprenentatges en què els nens, els adolescents i els joves aprenguin altres maneres d'entendre les seves identitats masculines i aquestes es construeixin sense necessitat de menysprear les dones, a partir del consens i la col·laboració, i tant en l'àmbit íntim com en el públic. Com planteja Elisabeth Badinter (1992, cf. a Lomas,

2006b), la identitat masculina, en totes les seves versions, s'aprèn i per tant també es pot canviar.

La masculinitat hegemònica, segons Peter Bramham (2003), encara és ben present a l'Educació Física. Els nois que escullen no jugar a futbol són "feminitzats", mantinguts en un dur ostracisme, ridiculitzats, i alguns cops, fins i tot pressionats física i/o psicològicament. Sobretot per qui té menys estatus dins la jerarquia del futbol. En un moment en què es celebra l'individualisme i les identitats polisèmiques, Bramham (2003) destaca la importància de no oblidar les desigualtats que limiten l'experiència dels nois i els seu accés a determinats estils de vida i de pràctica esportiva.

Com assenyalava aquest mateix autor, però, els comportaments i actituds s'han de contextualitzar: si es canvia el context escolar, els comportaments algunes vegades també canvien. Aleshores, alguns nois tenen confiança suficient per transgredir les fronteres del gènere i escollir activitats com l'aeròbic, però no sense comentaris de la resta de l'alumnat i, en alguns casos, també la resistència del professorat, el qual pot arribar a pensar que l'elecció està motivada simplement per aconseguir apropar-se i veure les noies.

3.3. El procés de canvi per part del professorat

L'escola, mitjançant el professorat, pot intervenir i intentar modificar les tendències tradicionals de gènere, oferir models alternatius a tot l'alumnat, i ampliar la seva perspectiva promovent un desenvolupament integral real de la persona.

Malgrat no es pot ignorar la importància de les estructures socials i culturals, davant la complexitat de la societat actual els i les professores d'Educació Física tenen la capacitat i els espais per "redissenyar l'Educació Física" i per donar-li una forma més equitativa (Evans & Penney, 2002: 21). Tot i l'existència d'una cultura professional hegemònica molt forta que tendeix a reproduir els models i les relacions tradicionals de gènere, "seria erróneo imaginar una uniformidad y homogeneidad absoluta. De hecho, dentro del campo coexisten planteamientos diversos que, en ciertos aspectos, se contradicen" (Barbero, 1996: 16).

Evans, Davies & Penney (1996: 167) destaquen que "el que passa a l'Educació Física no és ni arbitrari ni immutable, sinó que és una construcció social i cultural, basada en valors als quals no tothom s'hi adheriria ni voldria

compartir". Així doncs, si bé hi ha situacions que no s'ajusten als valors de la coeducació per la tradició androcèntrica i sexista de l'Educació Física, aquestes situacions poden ser canviades perquè no són immutables.

En la línia que indiquen Bonal & Tomé (1997) i Bonal (1998), o Barbero (1996), Devís, Fuentes & Sparkes (2005), i Olga Checa (2007) pel que fa a l'Educació Física específicament, el procés de canvi dels models i les relacions tradicionals de gènere per arribar a assolir una veritable coeducació ha de passar per una fase prèvia de sensibilització. David Kirk (1990: 21), en aquest sentit, considera que el professorat d'Educació Física, en ser conscient del currículum ocult, pot reconèixer més fàcilment com l'ensenyament és i està al servei de finalitats polítiques".

El professorat té un paper important com a agent de canvi social, però per assumir aquest paper és necessari reconèixer la situació de desigualtat. És imprescindible que el professorat tingui consciència de la necessitat del canvi i de la responsabilitat que té com a agent transformador en la deconstrucció dels estereotips tradicionals de gènere (Bonal & Tomé, 1997). Sense aquest pas inicial de sensibilització difícilment es posaran en marxa els diferents passos per assolir el clima de canvi.

Com s'ha assenyalat, els professors i professores d'Educació Física, que majoritàriament han experimentat de forma satisfactòria el model tradicional i més androcèntric d'Educació Física en la seva trajectòria educativa, difícilment detecten la càrrega androcèntrica i les discriminacions que s'hi produeixen, ja que no l'han percebut en la seva vivència personal (Asins, 1999; Brown, 1999; Rich, 2004; Brown & Evans, 2004). Aleshores, si el professorat no assumeix aquesta responsabilitat, no incidirà en contrarestar els prejudicis i es perpetuaran els models i relacions de gènere tradicionals: més per omissió que per acció. Vázquez, Fernández & Ferro (2000) destaquen que en molts casos el professorat no és conscient del seu comportament, ja que s'observen discrepàncies entre la percepció que té de la seva actuació i l'actuació que duu a terme a l'aula.

A partir de la sensibilització, Sparkes (1996) exposa la necessitat de considerar el canvi com un procés multidimensional que implica transformacions a tres nivells: la introducció de material i continguts nous; la utilització de recursos metodològics, organitzatius i didàctics diferents, i finalment, el canvi de les creences i sabers del professorat.

El canvi en el primer nivell és relativament fàcil, però els canvis de creences resulten molt més difícils de desenvolupar ja que desafien els valors dels individus i es tracta de creences que no són explícites, que es donen per suposades sense ser ni tan sols discutides o expressades. Aquelles transformacions que no es produeixin en els tres nivells, sí que es podrien considerar una innovació, però no necessàriament suposen un canvi. Així, es poden produir innovacions en un àmbit, que s'introdueixin pràctiques i idees noves, però que no hi hagi un canvi de pensament o de manera de fer (Kirk, 1990).

El canvi real implica "un cambio en el modo en que los profesores-as de educación física sienten y piensan sobre su asignatura, sobre los niños-as a los que enseñan, y por último sobre ellos-as mismos como personas" (Sparkes, 1996: 255). Com assenyala Wright (1995), els canvis han de tenir en compte la conjunció de discursos que coincideixen a la classe d'Educació Física: aquests discursos condicionen el que el professorat fa o diu, de manera que és en aquest nivell que el canvi s'ha d'enfocar.

Cal doncs, diferenciar el canvi real del canvi superficial, en el qual es produeix una sensació de canvi alhora que, paradoxalment, es manté l'estabilitat, una sensació de diversitat però també d'uniformitat. Així, al professorat, li resulta relativament fàcil fer un discurs "crític", és a dir, conèixer el problema, però li resulta més difícil trobar i introduir solucions a causa de la complexitat i multicausalitat del sexisme a l'escola, i a l'Educació Física en particular. Comprendre les causes de la desigualtat i ser-ne conscient no implica disposar d'estratègies que solucionin els problemes identificats, de manera que el canvi cultural i ideològic no és suficient. El conjunt d'idees i valors que utilitza quotidianament el professorat pot comportar contradiccions amb el nou coneixement adquirit sobre la desigualtat per raó de sexe (Bonal, 1998). És important que els i les mestres s'adonin de la gran distància que hi ha entre la primera situació —conèixer el problema— i l'altra —trobar i introduir solucions—.

Asins (1999: 108), posa de relleu que aquest procés de canvi de les formes de percebre, pensar i fer, passa necessàriament per un procés personal "lent, llarg, construït amb dubtes, conflictes i no exempt de frustracions". A més a més, replantejar-se hàbits, idees i costums que a la societat, i en el si de la cultura professional, es consideren "normals", "naturals" o "que no s'hi pot fer res", comporta una posició incòmoda i plena de tensions, amb la mateixa

persona que s'ho proposa i amb la resta de col·legues. Com es planteja a la major part de la literatura sobre la qüestió, els canvis en l'Educació Física requereixen la reflexió del professorat sobre la seva pròpia pràctica pedagògica i una sensibilitat que es fixi en els detalls, requeriments que cal treballar cada dia (Vertinsky, 1992; Asins, 1999; Makazaga, Llorente & Kortabitata, 2001).

A continuació es descriuen les característiques i els trets principals dels diferents nivells de canvi: la introducció de nous plantejaments; l'ús de recursos didàctics diferents; i finalment, els mecanismes mitjançant els quals el professorat pot arribar a qüestionar-se les pròpies creences i afrontar el repte.

3.3.1. Introducció de nous plantejaments

Segons Sparkes (1996), el primer nivell del canvi es produeix mitjançant la introducció de material i continguts nous. En aquest sentit, els elements que s'acostumen a incorporar són activitats vinculades tradicionalment a la cultura femenina que intenten superar la càrrega androcèntrica del currículum. En un nivell d'elaboració major, també es poden introduir recursos per promoure la visió crítica de les situacions de desigualtat i discriminació de gènere en l'Educació Física i l'esport. A continuació es descriu el procés d'introducció d'ambdós elements: la cultura tradicional femenina i la formació crítica.

a) Introducció de la cultura tradicional femenina

Les activitats i continguts que es proposen a l'Educació Física sovint estan lluny d'aquelles que interessen a les noies en el seu temps lliure. Ann Flintoff i Sheila Scraton (2001: 18) destaquen que "el professorat d'Educació Física necessita reconèixer i treballar amb les diferents motivacions i aspiracions de l'alumnat, i reconèixer el dret que tenen a determinar les activitats del seu estil de vida. Aquest fet implica una revisió crítica dels tipus d'experiències i opcions que ofereixen en el currículum i, en aquest sentit, no es refereixen només al tipus d'activitats, sinó també a opcions sobre la roba, la possibilitat de treballar en grups del propi sexe si ho desitgen, etc.". Davant aquesta situació, com planteja Wright (1996a), les habituals pràctiques androcèntriques assentades profundament a l'Educació Física sovint tenen un efecte alienador en nenes i noies. En aquest sentit Elisa Torre (2002) també proposa analitzar els interessos, motivacions i demandes de la població

femenina, i donar-hi resposta, ja que considera que la inclusió de continguts propers als seus gusts pot afavorir la seva autoestima física.

La introducció dels continguts propis de la cultura tradicionalment femenina, d'altra banda, pot comportar un canvi en el model de relacions que s'estableixen entre nens i nenes, tal i com proposa Miyako Yoshida (2005).

"Ballar no és exclusiu de ningú. La dansa ofereix alegria i exaltació a tots els qui la practiquen, a tots els qui en són espectadors. El llenguatge de la dansa no coneix fronteres. S'estén més enllà de les classes socials, de l'educació, d'un país o d'una creença. El seu vocabulari és infinit, a l'alçada de les emocions humanes que vibren a través del moviment. La Dansa enriqueix l'ànima i eleva l'esperit. La Dansa viu al cor de tots els qui la viuen. Que tots els nens del món ballin... a aquesta dansa segurament hi seguirà la pau!!"

Si s'aconsegueix que nens i nenes comparteixin els balls i danses, doncs, es pot aconseguir un clima d'alegria i convivència. Diversos estudis fan les següents propostes en aquest sentit (Álvarez & Vázquez, 1990; Garcia Bonafé & Asins, 1995; Torre, 2002; Lasaga & Rodríguez, 2006; Soler & Vilanova, 2006):

- Insistir en l'experimentació i exploració de les capacitats motrius i també de les possibilitats sensorials i expressives: valorar els aspectes qualitius del moviment tant com l'eficàcia i el rendiment motor, de manera que s'eviti que la vessant qualitativa quedi en segon pla. Com proposa Elisa Torre (2002), es tracta que les tasques exigides no superin les seves habilitats motrius, i en cas que fos així, anteposar el domini de l'habilitat a la competència motriu.
- Desvincular la càrrega de gènere que tenen algunes activitats i destacar la importància que tenen per diversos valors, ja siguin de salut, oci o desenvolupament integral de la persona.
- Tenir en compte les característiques sexuals en el reconeixement, exploració i organització del propi esquema corporal sense menyspreus i evitant inhibicions.
- Donar importància a l'expressió corporal com a contingut i mitjà per desenvolupar altres aspectes (habilitats i destreses, imatge i percepció, etc.), de manera que l'alumnat que domina aquestes activitats també es pugui sentir hàbil i destre en el marc de l'Educació Física.
- Vincular les activitats d'expressió i ritme a altres continguts, i evitar presentar-les com un subconjunt aïllat deslligat de la resta.

- Presentar propostes lúdiques i atractives perquè els alumnes es motivin davant activitats que consideren "de nenes": evitar el rebuig dels nens per sentir-se ridículs i maldestres començant amb ritmes i coreografies simples per passar progressivament a ritmes i balls amb què s'identifiquin més des dels primers cursos.

En edats més avançades:

- No reduir els beneficis de les activitats d'expressió corporal a objectius estètics, sinó contemplar els guanys de benestar corporal, alliberament de tensions, etc., que són vàlids per a qualsevol persona.

- Concentrar-se en el moviment propi i el ritme mantenint els ulls tancats.

- Començar amb activitats dirigides pel professorat per després passar a estils no directius.

- Observar les reaccions que es produeixen quan hi ha contacte corporal i reflexionar sobre les situacions conflictives, si se'n creen.

- Utilitzar com a motivació l'anàlisi i la pràctica de balls actuals.

Malgrat l'interès d'introduir els continguts d'expressió corporal en l'Educació Física, però, com indica Sylvain Férez (2004), fer-ne un plantejament inadequat pot contribuir també a la reproducció dels models tradicionals i de l'hegemonia del model masculí. Així, el fet d'introduir continguts propis de la cultura femenina, com l'expressió corporal o els balls, no implica necessàriament un canvi en l'estructura profunda de la vida de l'aula: ni en les relacions entre l'alumnat de diferent sexe, ni entre el professorat i allò que s'ensenya. Com assenyalen John Evans i Gill Clarke (1988, cf. a Sparkes, 1996: 254), "tot i els canvis en aparença, el procés pedagògic continua produint i reproduint imatges i formes corporals convencionals". Bonal (1998), en l'estudi dels canvis al pati de jocs, ja observa que intervencions com donar més valor institucional a les activitats considerades tradicionalment com a femenines suposen un canvi cultural relatiu.

Aleshores, el canvi a dur a terme no consisteix només en introduir noves activitats, sinó també noves maneres de fer. Així, és necessari també destacar l'òptica de la salut, l'oci, la recreació o la utilització creativa, plàstica i expressiva del moviment, enlloc de plantejar-lo únicament des de l'òptica del rendiment, la competitivitat i l'eficàcia en les habilitats específiques (Asins, 1992, 1995; Vertinski, 1992; Vázquez & Álvarez, 1990; Wright, 1996a,

1996b). Es considera que l'Educació Física orientada a la salut pot donar peu al fet que les alumnes i els alumnes menys hàbils tècnicament tinguin més implicació a les sessions i es generi un clima més favorable (Peiró & Devís, 1995).

D'altra banda, la nova redefinició del sistema esportiu obre possibilitats a la transformació de les relacions de gènere tradicionals. La introducció de les noves activitats "de moda", més enfocades a l'oci i la recreació, amb una clara finalitat lúdica, com els jocs amb materials alternatius o les activitats d'aventura, obren una escletxa en el currículum tradicional.

Tot i així, Jo Harris i Dawn Penney (2002) qüestionen que aquest tipus de propostes proporcionin experiències més equitatives. Aquests plantejaments poden implicar també la legitimació i reforçament d'una visió limitada de l'Educació Física, en què l'elitisme ja no es fa present en qui és més ràpid, fort o resistent, sinó en qui té un cos més ajustat als cànons estètics i de salut definits també socialment. Així, el model estètic corporal dominant per a nois i per a noies, amb una forta càrrega de gènere, es pot convertir en un nou mecanisme de jerarquització (Barbero, 2003; Tirado, 2006; Martínez Álvarez, Bores & García Monge, 2007; Soler *et al.*, 2007).

Davant aquesta situació, Dewar (1994: 7), proposa el desenvolupament d'una visió del cos des de l'Educació Física en què l'alumnat i el professorat assoleixi un aprenentatge crític i contextualitzat en què s'apregui "a estar en els nostres cossos en lloc de treballar sobre ells des de l'exterior".

Junt amb la introducció de continguts nous, doncs, cal també promoure el pensament crític. Carmen Peiró (1992) destaca la importància que la gent jove sigui conscient que existeixen uns condicionants socials i culturals que limiten la llibertat d'elecció i de presa de decisions, és a dir, que s'ha de posar l'accent en la conscienciació crítica de l'alumnat. Si s'aconsegueix que tinguin una visió crítica davant les falses creences i prejudicis que han pogut adquirir durant la socialització primària, estaran en millor disposició d'escollir lliurement.

b) Formació crítica

Margarida Ballesteros (2007: 42) assenyala la importància de no atendre només els missatges i models de gènere que transmet el professorat, sinó també "ser especialment receptius a les aportacions de l'alumnat". Per això considera necessari crear espais de comunicació, discussió i diàleg al voltant

de les concepcions de gènere que tenen els infants i oferir-los la possibilitat de qüestionar críticament els significats que se'ls transmeten a través de la televisió, la publicitat, el cinema o els videojocs.

En l'Educació Física és un mecanisme imprescindible. Segons Lucio Martínez Álvarez, Nicolás Bores i Alfonso García Monge (2007: 23), actualment l'Educació Física ha de ser una oportunitat per revisar i reconstruir la cultura corporal que s'està estenent entre l'alumnat. D'una banda, es tracta de reflexionar sobre la influència que té l'àrea com a legitimadora de determinades concepcions del cos i el moviment i, de l'altra, convertir-se en un espai on es tinguin en compte els canvis de la societat i els missatges que transmet per analitzar-los, filtrar-los i donar una resposta més enllà del simple "dar gusto a la sociedad".

Sobre la relació amb altres agents que ofereixen activitats i missatges extraescolars, es proposa que l'Educació Física ajudi als nois i noies a donar perspectiva a tota l'oferta que tenen i a no caure en un consumisme caòtic. Es planteja la necessitat de ser més conscients dels missatges que l'alumnat rep de "l'escola paral·lela" i ensenyar a llegir críticament els missatges presents als mitjans de comunicació i la cultura de masses. Descobrir els mecanismes mitjançant els quals es reproduïxen els estereotips tradicionals de gènere i es perpetuen les situacions de desigualtat permet que l'alumnat pugui establir la seva pròpia opinió i valori críticament els missatges presents al seu voltant (Vázquez & Álvarez, 1990; López & Castañer, 2006; Tirado, 2006; Soler *et al.*, 2007).

Segons Martínez Álvarez, Bores & García Monge (2007), una manera de començar pot ser aprofitar les relacions amb centres similars, vincular els centres escolars i les universitats, utilitzar els centres de professorat per generar reflexió, o crear entorns virtuals per crear espais de debat i comunicació. En aquesta línia, el grup d'investigació Valors en Joc ha desenvolupat diversos espais web i materials en què es treballa per promoure la visió crítica de l'esport entre nois i noies²⁸ de manera que es pugui establir un pont de comunicació entre l'àmbit universitari i l'escolar (Prat & Soler, 2003; Prat, Font, Soler & Calvo, 2005; Prat, Soler, Tirado & Ventura, 2006;

²⁸ Algunes de les pàgines web en què col·labora habitualment l'autora d'aquesta tesi i en què es persegueixen aquests objectius són "Esport.Net" (<http://dewey.uab.es/valorsenjoc/esportnet/>) i "L'observatori crític de l'esport" (<http://antalya.uab.es/observatoriesport/redirect.php?pagina=portada.php>).

Soler, Juncà, Tirado & Prat, 2005; *Valors en Joc*, 2005; Orrit, Prat, Soler & Vallès, 2007; Soler *et al.*, 2007).

La superació de les barreres sexistes en la interpretació i expectatives de l'alumnat és el millor indicador que el missatge canvia (Bonal, 1998). Amb aquesta intenció, és necessari també el debat, la reflexió i la crítica al model dominant, amb el propòsit de:

- Reflexionar sobre fins a quin punt les diferències de capacitats físiques entre homes i dones es deuen a la constitució física o a la influència sociocultural: desmuntar els mites sobre el determinisme biològic i cultural.
- Analitzar les causes històriques i socials de l'escassa participació femenina en l'activitat esportiva.
- Valorar els beneficis que suposa l'activitat física pel desenvolupament corporal i la salut.
- Fer prendre consciència de la transformació que viu el cos tan entre les noies com els nois i la necessitat de configurar una imatge pròpia.
- Desmitificar prejudicis proporcionant informació i afavorint la interacció positiva entre nens i nenes.
- Mostrar models femenins que hagin destacat en les diferents modalitats esportives, sobretot aquelles considerades fins fa poc com a masculines i avui practicades amb èxit per les dones.
- Fer una anàlisi dels jocs tradicionals i populars per observar l'enorme càrrega d'atribució de gènere que tenen.

Pel que fa a l'homofòbia, Gill Clarke (2002: 52) proposa, entre altres mesures: incloure l'orientació sexual en les polítiques d'igualtat; impulsar, desenvolupar i avaluar polítiques i pràctiques no discriminatòries i d'antiassetjament; desafiar les bromes, acudits, còmics i malnoms homofòbics; cessar les presumpcions heterosexuales; proporcionar recursos per desmitificar i trencar estereotips sobre la sexualitat i l'Educació Física i l'esport; proporcionar imatges positives i models d'esportistes homosexuals i lesbianes així com del professorat; proporcionar suport i formació a l'alumnat, professorat, personal tècnic i directiu així com a les famílies, i en definitiva, reconèixer que aquesta és una qüestió que forma part de l'educació per la ciutadania.

D'altra banda, l'ús de debats sobre les relacions que s'estableixen a les classes i la influència dels models tradicionals de gènere en l'activitat física també poden ser útils. El resultat dels debats que es van dur a terme a l'estudi de Bonal (1998) posa en relleu com aquest tipus d'activitats potencien les actituds de rebel·lia en les noies, actituds necessàries, per exemple, per reivindicar el dret que tenen a utilitzar l'espai.

Tot i així, mitjançant el debat "l'alumnat pot alterar les seves interpretacions d'allò que passa al pati, però això no comporta un canvi automàtic en les seves actituds" (Bonal, 1998: 53). En aquest sentit, resulta difícil aconseguir canviar la disposició a l'hora de distribuir l'espai de forma equitativa entre els nois o la voluntat de participar en jocs que no corresponen al propi grup sexual. La consciència de les relacions de poder que es pot assolir mitjançant un debat tampoc implica directament que les nenes reivindicuin un espai i estiguin disposades a l'enfrontament directe, si bé el fet d'exposar les vivències d'exclusió i submissió els permet afirmar-se col·lectivament. A partir d'aquí calen també transformacions en les eines didàctiques que planteja el professorat per tal que els canvis es reflecteixin en la pràctica quotidiana.

3.3.2. Recursos didàctics diferents

Cada contingut pot ser útil per a la coeducació ja que en si mateixos no tenen una orientació sexista, sinó que és la càrrega històrica i social la que els ha atribuït una etiqueta de gènere que comporta que es vagin separant els jocs i les activitats de nens i de nenes (Vázquez & Álvarez, 1990; Asins, 1995; García Monge & Martínez Álvarez, 2003). Es tracta, doncs, de desmuntar aquesta atribució de gènere i tenir-la en compte a l'hora de desenvolupar els continguts. Així, malgrat algunes propostes es plantegen eliminar els esports tradicionalment masculins del currículum (Vertinsky, 1992; Wright, 1997), es considera oportú examinar totes les possibilitats didàctiques que es poden dur a terme en aquest tipus d'activitats, tal i com proposa Ennis (1999).

Com assenyalen Martínez Álvarez & García Monge (2002), la funció de l'Educació Física és també transformar la tradició lúdica malgrat la resistència de la resta d'agents socialitzadors com la família, o la pressió dels mitjans de comunicació o l'escola mateixa:

"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..." (Martínez Álvarez & García Monge, 2002: 122)

L'educació esportiva, dins l'Educació Física, té el potencial de proporcionar experiències realment educatives, però cal veure en quines condicions aquest potencial es pot materialitzar. Així, un element clau per aconseguir una Educació Física realment inclusiva des d'un punt de vista de gènere, és un procés explícit de crítica que permeti la deconstrucció de les activitats esportives corresponents a un gènere i la consegüent rearticulació. També es fa evident que les activitats esportives han de tenir un plantejament diferent a les formes convencionals (Kirk & Kinchin, 2003).

Diversos treballs apunten estratègies que poden afavorir la ruptura dels estereotips tradicionals de gènere així com les situacions de desigualtat i discriminació. En termes generals, el que destaquen Vázquez & Álvarez (1990) és que si es pretenen eliminar les desigualtats no és adequat tractar tothom per igual, ja que aquest fet comporta reforçar-les. En canvi, el que sí és necessari és promoure estratègies per compensar-les.

Diversos treballs desenvolupen propostes i estratègies per incorporar recursos didàctics que afavoreixin la coeducació (Vázquez & Álvarez, 1990; Lledó, 1992; Martínez Álvarez, 1993; Asins, 1995; García Bonafé & Asins, 1995; Prat & Soler, 2003; Lasaga & Rodríguez, 2006; Soler & Vilanova, 2006; Martínez Álvarez & García Monge, 2007). A continuació s'assenyalen algunes accions positives amb relació a: la interacció amb l'alumnat, l'organització de la sessió, el disseny de tasques, les relacions entre alumnes, i la forma d'avaluació. Com es podrà observar, en conjunt, totes aquestes estratègies beneficien a tot l'alumnat, tant a nens com a nenes.

a) Interacció amb l'alumnat

Tot i que la llengua va a remolc dels canvis i no és possible que el llenguatge canviï les mentalitats, sí que és possible afavorir que la llengua perdi inèrcia i faciliti l'acceleració dels canvis que es van produint a la societat, de manera que prengui aquesta opció ideològica (Lledó, 1992). Algunes estratègies que es poden utilitzar són:

- Dirigir-nos amb el mateix to i lèxic a tot l'alumnat independentment del seu sexe.
- Anomenar els dos col·lectius.

- Buscar termes sense morfema de gènere.
- Evitar expressions estereotipades i despectives.
- En les exemplificacions, no reproduir models estereotipats i presentar models femenins i masculins, procurant reforçar l'autoestima de nens i nenes en aquelles activitats que no són pròpies del seu gènere.
- Proporcionar progressivament a les alumnes la constatació de les seves capacitats i la possibilitat de desenvolupar-les.
- Reflexionar sobre les expressions despectives cap a la feminitat presents en el món de l'activitat física i l'esport.

Per totes aquells documents vinculats als reglaments esportius o a les organitzacions esportives, Eulàlia Lledó (2007a, 2007b i 2007c) recull un ampli ventall de propostes i estratègies per evitar l'androcentrisme.

Pel que fa al tipus i forma del missatge, Carmen Peiró (1992) proposa tractar igual nois i noies en els aspectes que s'assemblin i diferent en els que es diferenciïn. Així, considera adequat: reforçar nois i noies en aquelles activitats en què mostren més dificultats i reforçar positivament el col·lectiu menys identificat amb la tasca en aquelles activitats que la societat considera com a típicament femenines o masculines, sense caure en l'error de reforçar-les com a exclusives de cada sexe.

En conjunt, l'estudi de Flintoff & Scraton (2001), suggereix que el professorat que crea entorns segurs i de suport, que reconeix sovint les diverses aspiracions i motivacions presents entre l'alumnat, i que "escolta" els interessos dels i les alumnes, té més possibilitats de tenir èxit que qui adopta un model jeràrquic, basat en les relacions de disciplina i en el currículum i els plantejament pedagògics tradicionals.

En aquesta línia, García Monge & Martínez Álvarez (2003: 45) assenyalen:

"Los ánimos y refuerzos afectivos del docente son previos a otro tipo de feed-backs más técnicos. Nos parece que es indispensable lograr primero la participación, el interés por hacer, por romper los miedos de la acción, para poder buscar más adelante la calidad de la ejecución"

Els mateixos autors proposen reforçar les nenes perquè s'arrisquin més, però no des de l'agressivitat androcèntrica o la resolució violenta dels conflictes. Es procura, així, evitar que les nenes considerin la submissió i la cessió del protagonisme com una característica femenina apropiada per a elles.

Paral·lelament, també s'hauran de potenciar aquelles conductes que tenen menor presència en la cultura masculina, i valorar aquelles capacitats i habilitats tradicionalment vistes com a pròpies de les dones, com la resolució no violenta de conflictes, l'atenció personal a l'altre, o el treball de col·laboració. Tanmateix s'ha de tenir present que cal evitar les sancions dels companys pel fet d'adoptar aquest tipus d'actituds.

b) Organització de la sessió

Dins l'organització de la sessió, s'inclouen orientacions sobre com conformar els grups, distribuir l'espai o seleccionar i utilitzar el material. Algunes de les propostes de Vázquez & Álvarez (1990: 92) i Asins (1995) són:

- Debatre i reflexionar conjuntament el perquè es proposen parelles o grups mixts, i el tipus de relació i comunicació que genera.
- Dins la configuració mixta dels grups, conformar-los també per nivell d'habilitat o destresa.
- Designar o estimular les alumnes per qüestions de lideratge o arbitratge, control de material, presa de decisions, etc. en l'organització de la sessió.
- Dur a terme activitats d'observació i detecció de valors inherents a la pràctica esportiva (solidaritat, cooperació, ritme del joc, etc.) que en algunes ocasions resulten menys valorats que els tradicionals de competitivitat, lideratge, agressivitat, etc.
- De vegades pot ser convenient que les noies i els nois desenvolupin tasques per separat per tal d'aconseguir treballar amb més llibertat i espontaneïtat; hauran de ser propostes ocasionals i previstes pel professorat per superar obstacles detectats i sempre amb l'objectiu de la posterior integració en el grup.

Aquesta última estratègia, la creació d'espais i moments segregats a temps parcial, es planteja com un mitjà per facilitar l'aprenentatge i la confiança. Tal i com es proposa a Acuña Franco (1995), des dels espais d'autoconeixement i autoestima, vivint en positiu el fet de ser dones i sent conscients de la diferència, es poden començar a establir relacions que no parteixin de les relacions de discriminació, sinó tot el contrari, del reconeixement recíproc. Com planteja Anne-Mette Kruse (1992, cf. a Acuña Franco, 1995: 40):

"En una sociedad basada en la desigualdad de poder y de status entre los dos sexos, el hecho de alternar entre agrupaciones mixtas y segregadas según las necesidades, puede contribuir a la

creación de las condiciones necesarias para el cambio. Puede esta alternancia servir para matizar y enriquecer una toma de conciencia que es un prerequisite para el cambio.”

Es tracta de tenir present, doncs, la màxima que recull Benilde Vázquez (1990) i que proposa: “junts mentre sigui possible, i separats quan sigui necessari”. És a dir, que pot ser convenient dividir el grup en aquells casos en què les capacitats motrius, o l'experiència en aquella activitat, són clarament desiguals entre uns i altres. De fet, el criteri d'experiència i desenvolupament motor, i no el sexual, seria el més apropiat perquè la formació de grups afavoreixi una igualtat d'oportunitats real entre tot l'alumnat.

Pel que fa a l'ocupació de l'espai, algunes de les propostes de Vázquez & Álvarez (1990), Asins (1995) o Lasaga & Rodríguez (2006) són:

- Alternar les sessions dedicades a treballar l'ocupació d'espais amplis amb altres en què es treballin activitats expressives i de ritme molt més properes a l'espai personal.
- Segregar puntualment el grup que mostra més dificultats i proposar-li tasques adequades per millorar la mobilitat espacial.
- Designar prèviament l'espai que ha d'ocupar cada grup de treball i no deixar-ho a l'elecció de l'alumnat: és possible que es necessiti modificar aquesta ocupació en diverses ocasions a causa de la tendència de l'alumnat a modificar l'organització inicial.
- Parar la classe en els moments en què la distribució desigual de l'espai sigui més evident i posar-ho en evidència davant el grup per tal que observi la desigualtat.
- Establir rotacions, de manera que si hi ha espais menys idonis siguin utilitzats per tot l'alumnat.
- Dissenyar espais en els patis a partir de les propostes de l'alumnat i amb material no convencional (en el marc d'un projecte interdisciplinari).
- Explicar clarament a l'alumnat que la distribució del material serà equitativa.
- Modificar la distribució desigual del material, si es produeix, tants cops com sigui necessari i posar en evidència la situació davant l'alumnat.
- Buscar, confeccionar i inventar materials alternatius i poc coneguts on les habilitats d'unes i altres parteixin d'un nivell d'experiència motriu més similar i els permetin l'adquisició de noves destreses i habilitats.

- Utilitzar material que no pugui produir cops ni lesions independentment de la força amb què es llanci.
- Afavorir la utilització de materials variats tant entre els nens com entre les nenes, de manera que es modifiqui la valoració estereotipada del material que en té l'alumnat.
- Demostrar la utilitat del material pel desenvolupament de les habilitats i destreses, i no per la vinculació a un o altre sexe.
- Revisar prèviament el material audiovisual i escrit per comprovar els rols i estereotips de gènere que s'hi fan presents, així com la proporció en què apareix cada sexe i el protagonisme que adquireix..
- En cas de detectar determinades omissions o l'aparició d'estereotips de gènere en el material audiovisual o de text disponible, utilitzar-lo com a element de reflexió i debat.

c) Tasques

El disseny de la tasca pren una gran rellevància a l'hora de procurar una participació equitativa dels i les alumnes. En aquest sentit, a continuació s'indiquen algunes possibles estratègies que pretenen aconseguir una millor participació del conjunt de l'alumnat:

- Organitzar les tasques d'ensenyament-aprenentatge en funció de la capacitat de progrés de l'alumnat i no en funció dels estereotips de gènere.
- Proposar tasques que permetin a cada nen o nena participar d'acord amb la seva capacitat.
- Presentar i seleccionar tasques que ajudin les nenes a augmentar el seu autoconcepte en la vessant físicoesportiva.
- Si la tasca exigeix treballs diferenciats, ubicar inicialment les nenes en els que es desenvolupin millor abans de passar a rotacions posteriors.
- No assignar tasques diferenciades segons el sexe de forma sistemàtica, sinó organitzar la rotació per diferents tipus de tasques independentment d'aquest.
- Plantejar problemes significatius per unes i altres, propers a la seva realitat quotidiana.
- Adaptar o variar les condicions i regles que fan que les nenes, o els nens, no s'hi identifiquin.

- Individualitzar l'ensenyament fent grups de nivell i destacar la idea que en termes de capacitats no hi ha diferències.
- En els aprenentatges més condicionats socialment, augmentar la confiança i autonomia personal de les o els alumnes (en funció del model dominant), amb activitats de reforçament positiu i fins i tot de discriminació positiva.
- Procurar que les habilitats no responguin només a objectius de rendiment i eficàcia, com per exemple en els llançaments; no només valorar la forma i la potència del llançament, sinó també aspectes de velocitat, precisió i previsió de trajectòries.
- Diversificar les tasques i els jocs de manera que les diferents habilitats i destreses no es relacionin només amb les activitats atlètiques o esportives.
- Treballar l'ús de la pilota sense recórrer a esports adaptats o jocs molt vinculats a determinats esports. No convertir aquestes activitats en iniciació esportiva, sinó fer que tinguin sentit en si mateixes.
- Vetllar per tal que el repertori motor de nens i nenes sigui similar, i que tothom treballi patrons motors associats a ambdós gèneres, per tal d'evitar que s'augmentin les diferències que hi pugui haver pel bagatge adquirit fora de l'escola. Per exemple, tenir cura que les nenes també portin a terme tasques associades tradicionalment al gènere masculí com transportar, arrossegat-se, trepar o colpejar.

En edats més avançades:

- Evitar la programació de tasques pròpies per a ells i tasques pròpies per a elles que, enlloc d'integrar, segreguen i reforcen els estereotips.
- Recórrer a jocs i esports reglamentats per ser jugats en equips mixts, com per exemple, el "korfbal" (Cumellas & Padró, 2002).
- Fer un diagnòstic inicial de l'alumnat per programar els aprenentatges, independentment del sexe al que pertanyin.
- Utilitzar les activitats de coordinació, agilitat, equilibri i precisió en què les noies poden tenir més bagatge per reforçar la seva autoimatge i motivació.
- Procurar millorar tant les destreses que permeten una major competència motriu com els aprenentatges conceptuals que doten de significació i sentit la pràctica mateixa.

- Treballar les actituds, valors i normes que condueixen l'alumnat a adoptar un major compromís amb el seu propi cos, la seva salut i la seva futura competència motriu.
- Proporcionar als i les alumnes experiències motrius satisfactòries d'aquelles habilitats que tradicionalment han estat practicades per l'altre sexe.
- Programar activitats on de forma controlada es produeixin xocs i confrontacions en sentit lúdic, no evitar-los sempre.
- Proposar activitats que liderin i programin les nenes, i exigir els mateixos nivells de compromís als nens que els que ells exigeixen a les nenes perquè aquestes s'integrin als jocs de nens.
- Establir el mateix nombre de jocs basats en estratègies de cooperació que dels basats en estratègies d'oposició, i fomentar els valors cooperatius i no només els competitius en la pràctica dels esports.
- Procurar que les nenes també intervinguin en jocs d'aventura i de risc, i evitar els papers passius o d'acompanyament que els nois acostumen a reservar a les noies en aquest tipus de jocs.
- Garantir que el repartiment de tasques en la preparació de les activitats al medi natural no sigui segons criteris sexistes, sinó alternant activitats.
- No forçar l'alumnat a fer alguna cosa que creu que no pot fer, ni recriminar-li que no ho faci.

Ronald Quinn i David Carr (2006), en la seva proposta específica per a l'ensenyament del futbol, assenyalen la necessitat de crear un entorn que faciliti la pràctica segura i saludable, on l'alumnat pugui prendre decisions i no es trobi restringit en posicions fixes. En la seva proposta, s'inclou: deixar temps lliure i material abans de començar per donar peu a les activitats instantànies; no esperar torns; suprimir els jocs d'eliminació; i fer jocs reduïts, sense necessitat de ningú a les porteries.

d) Sobre les relacions entre alumnes

La transformació de les actituds i comportaments de l'alumnat és un dels principals objectius de l'escola coeducativa. Com proposen García Monge & Martínez Álvarez (2003: 25): "Hemos de procurar que las propuestas respeten tanto los ritmos o posibilidades de aprendizaje del alumnado como los condicionantes emocionales que rodea toda situación y que pueden desdibujar sus posibilidades motrices".

Amb aquesta intenció, es recomana:

- Intervenir quan es detecten actituds i comportaments que no afavoreixin la coeducació i la participació igualitària.
- Vetllar que l'agressivitat física en els jocs i esports no arribi a provocar el rebuig de la participació femenina.
- Observar la possible existència de relacions de poder entre nenes i nens, i intentar eradicar-les.
- Promoure un llenguatge entre l'alumnat que reforci la imatge positiva de totes les persones.
- Considerant els canvis corporals propis de la pubertat, evitar situacions que puguin donar lloc a ridiculitzacions o burles.
- Evitar o controlar les agressions indiscriminades (les càrregues, xocs i empentes) mitjançant normes estrictes i evitar que les faltes puguin beneficiar qui hagi adoptat l'actitud més agressiva.
- Intervenir en cas de produir-se una agressió, ja que tolerar-la suposa incrementar-ne la intensitat.
- Jugar, imaginar i dialogar amb les "pors" mitjançant jocs de dramatització.
- Promoure el treball en equip i el que comporta: acceptar les diferències individuals, assumir el propi paper dins l'equip, no fixar el liderat sempre en els nens, i evitar la formació d'equips només de nenes o només de nens que s'enfrontin.

D'altra banda, totes les propostes vinculades als jocs de cooperació i col·laboració poden afavorir la creació d'un clima adequat en què les relacions entre alumnes sigui favorable per a l'aprenentatge. En aquesta línia, destaquen els treballs de Terry Orlick (1990) i Paco Cascón i Carlos Martín (1997), entre molts d'altres.

Tot i així, resulta important que aquestes actituds i valors que es posen en acció en els jocs de col·laboració s'apliquin també en els jocs de competició, on realment sorgeixen els conflictes. En aquest àmbit, Catherine Ennis (1999) proposa la utilització de plantejaments vinculats a l'educació per la pau aplicats a l'esport. Es tracta d'aconseguir que aquells que habitualment exclouen i intimiden la resta assumeixin rols educatius i adquireixin estatus no a base de la relació de domini, sinó per la seva tasca pedagògica i didàctica

amb la resta del grup. Al mateix temps, la millora del clima a les classes d'Educació Física permet les nenes de participar activament en l'esport, rebre instruccions, i ser valorades per la resta del grup com a membres que contribueixen a l'equip.

e) Avaluar coeducativament

L'avaluació és també una eina molt útil per promoure una Educació Física realment coeducativa. En aquest aspectes, es proposa:

- Analitzar les notes de nois i noies i observar quins tipus de qualificació corresponen als uns i a les altres.
- No comparar les notes entre alumnes, i menys entre nens i nenes: la comparació com sistema d'avaluació i com anàlisi de l'evolució de les capacitats respecte a determinats paràmetres s'ha de fer sobre un mateix o una mateixa.
- Tenir en compte el punt de partida, els aprenentatges previs, el nivell de motivació, etc., de manera que per a un mateix contingut, els objectius terminals poden ser diferents.
- Establir criteris en què no es prioritzi un model androcèntric basat en escales de rendiment.

Sobre l'ús d'aquest tipus d'estratègies, tal i com assenyala l'estudi dut a terme a la Comunitat de Madrid, "todo el profesorado entrevistado está de acuerdo en afirmar la necesidad de utilizar estrategias coeducativas para corregir los comportamientos estereotipados del alumnado" (Vázquez, Fernández & Ferro 2000: 89). El fet que en els jocs siguin notablement visibles i transparents les manifestacions de desigualtat fan que aquesta sensibilització inicial entre el professorat d'Educació Física sigui generalitzada.

Tot i així, el fet d'estar d'acord en la necessitat d'estratègies coeducatives i ser conscients de les situacions de discriminació no implica necessàriament un canvi. De fet, es poden fer aquestes afirmacions, i fins i tot aplicar algunes d'aquestes estratègies metodològiques sense arribar-se a qüestionar, però, el paper que juga el professorat en la reproducció d'aquesta situació. Aleshores, les accions de canvi poden tenir efectes perversos i agreujar la discriminació (Bonafant, 1998; Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2002).

Un cop introduïts aquests canvis didàctics, és necessari plantejar-se un nivell de complexitat més elevat, qüestionar-se, amb profunditat, quines són les

pròpies creences i sabers, i avaluar l'efecte que tenen les actuacions quotidianes.

3.3.3. Canvi de les creences i sabers del professorat

Superar la moral sexual tradicional és més difícil en allò que té a veure amb el cos que en els aspectes intel·lectuals (Vázquez & Álvarez, 1990), de manera que l'Educació Física té un camí a recórrer molt més complex, encara, que la resta d'àrees educatives.

Per tal d'abordar aquest procés de reflexió i qüestionament, es fa necessari un treball que desvetlli la consciència del professorat, que analitzi la pròpia actuació i que faci sortir a la llum aquells elements del currículum ocult que perjudiquen el desenvolupament coeducatiu. Per això, el primer pas és replantejar-se la pròpia formació, qüestionar-la i també renunciar a la comoditat i a la rutina (Asins, 1995; Devís, Fuentes & Sparkes, 2005).

El model d'investigació-acció, plantejat en l'àmbit de l'Educació Física, entre altres, per Richard Tinning (1991), David Kirk (1990) o Antonio Fraile (1995), a partir dels plantejaments de Carr & Kemmis (1986), és una via que pot facilitar aquest procés de canvi. Aquesta proposta emfatitza el paper del professorat en analitzar la seva pròpia pràctica plantejant preguntes sobre la seva actuació, recollint dades per respondre aquestes preguntes i implementant canvis basats en la seves pròpies interpretacions de les dades (Wright, 1995). En aquesta línia, per reflexionar sobre la forma d'organització de la sessió, Vázquez & Álvarez (1990: 87) proposen una sèrie de qüestions, com per exemple:

- Has observat com s'agrupa l'alumnat a la classe? És una agrupació diferenciada? S'acostuma a mantenir estable o és canviant? A què ho atribueixes? Has pres alguna mesura per resoldre-ho?
- Quin tipus de material utilitzes? Creus que hi ha preferències per sexes de determinat material? Quins criteris de distribució i organització del material tens? Si utilitzes material audiovisual o llibres de text, hi ha representació femenina?
- Participen igual les noies que els nois a les classes? Creus que amb un altre tipus d'organització la participació seria diferent? Has observat alguna peculiaritat en la interrelació alumne-alumna a la classe? Quin grau

d'acceptació té? Com es podria millorar? Ofereixes diferents formes de treball?

- Has observat l'alumnat en el seu temps lliure? Quin tipus d'activitats fan? Com es configuren els grups? És la mateixa dinàmica que a les teves classes? Podries intervenir per millorar-la? Com?

- En quin lloc imparteixes les classes: al gimnàs, al pati, a la pista poliesportiva descoberta...? Deixes la utilització de l'espai a la lliure elecció de l'alumnat? Si optes per especificar-la, què succeeix? La distribució espontània del lloc a utilitzar, és fixa o varia? Hi ha diferenciació per sexes? Podries reorientar-ho?

Segons Richard Tinning (1992), les investigacions centrades en l'accés a la instrucció, la pràctica i el temps de joc, i en la distribució de l'atenció per part del professorat són útils per descobrir les pautes sexistes presents en l'Educació Física, però en essència segueixen deixant intacte la seva cultura, de manera que es fa necessària una anàlisi crítica d'aquesta. Es tracta doncs, d'anar encara una mica més enllà. José Devís, Jorge Fuentes i Andrew Sparkes (2005: 84), proposen preguntes com: les nostres actuacions professionals discriminen i tracten injustament als alumnes o a les alumnes que tenen diferents identitats de gènere o de sexualitat a les socialment dominants?; i també, quin tipus de feminitats i de masculinitats hem d'ajudar a (re)construir en societats en les que existeix un alt grau d'agressions contra les dones?

Davant aquestes reflexions, Jan Wright (2002), David Brown i Emma Rich (2002), o Devís, Fuentes & Sparkes (2005), proposen introduir aquesta reflexió crítica a la formació inicial del professorat d'Educació Física, si bé com indiquen aquests mateixos treballs, no és un àmbit gaire desenvolupat encara.

En aquest bloc, s'apunten els trets principals i els mecanismes mitjançant els quals es pot abordar el qüestionament de les pròpies creences, d'una banda, i com es pot afrontar el canvi com a repte, d'una altra.

a) Qüestionament de les pròpies creences

Tenint en compte el pes de la cultura professional, la formació inicial del professorat ha de procurar qüestionar les creences i expectatives tradicionals dels futurs i futures mestres, que ja provenen d'una selecció reclutada entre

l'elit motriu de l'Educació Física a les etapes d'educació primària i secundària (Brown, 2004; Rich, 2004; Martínez Álvarez, Garcia Monge & Bores, 2005).

Qüestionar els models hegemònics i proposar plantejaments pedagògics que xoquen amb les experiències motrius prèvies del futur professorat d'Educació Física però, genera molta tensió, ja que no es tracta només d'una qüestió en el pla intel·lectual, sinó també en el de les emocions i el de les identitats personals i professionals (Kirk, 1990; Martínez Álvarez, Bores & García, 2007). Elegir el canvi requereix un acte conscient i deliberat en què hi hagi una autoreflexió crítica de les nostres suposicions implícites i les creences que han estat en la base de la pròpia vida privada i professional. Per aquesta raó és un procés que genera incertesa i desconfiança.

Un pas important és identificar les formes de resistència femenines i reconèixer que sovint són degudes als tipus de relacions que es donen en el context de l'Educació Física (Flintoff & Scraton, 2001). Aquesta identificació permet que el professorat "valori les conseqüències negatives de la seva no-intervenció en aquest terreny", és a dir, s'adoni que l'omissió en la seva actuació pot comportar la perpetuació de la situació de desigualtat. D'altra banda, també pot permetre identificar elements culturals que són propis del grups sexual femení i la jerarquia existent entre la cultura masculina i la femenina: "La identificació del model masculí com a model dominant permet al professorat realitzar la crítica als valors i components que el constitueixen i, alhora, identificar aspectes positius del comportament femení a l'espai" (Bonal, 1998: 43).

Per exemple, la constatació que les noies no disposen de tot l'espai que desitgen i necessiten per desenvolupar els seus jocs, i els comentaris que denoten la necessitat de construir propostes per variar aquesta situació, demostren que comencen a aparèixer plantejaments que suposen un canvi cultural significatiu (Bonal, 1998).

Si s'entenen aquestes circumstàncies i es resol el context de tensió entre alumnes que sovint apareix a les sessions dedicades a continguts preesportius, com assenyalen Ann Flintoff i Sheila Scraton (2001: 18), la implicació de les nenes i noies a l'Educació Física pot ser major:

"Amb el suport de les amistats, i un professorat o entrenadors/es sensibles, algunes noies han estat encoratjades a introduir-se, i a involucrar-se en activitats prèviament obertes només a homes, com el *kick boxing* o la musculació. Millorar la destructiva conducta

"macho" d'alguns nois dins l'Educació Física roman com una qüestió clau per la professió."

Per aconseguir aquest nivell en la formació inicial, Brown & Rich (2002: 93) plantegen que és necessari relacionar la identitat personal de gènere dels i les estudiants amb la pedagogia i les polítiques de canvi. Segons el seu treball, el canvi de creences i pràctiques en l'Educació Física implica de forma important la identitat de gènere del mestre o la mestra. Es tracta, doncs, de promoure la reflexió sobre aquesta identitat personal i proporcionar un ventall més ampli d'identitats per tal que els sigui possible esdevenir "agents més actius".

Per això, David Brown i Emma Rich (2002) proposen que la formació inicial inclogui el reconeixement de "l'ordre de gènere" en la societat, l'esport i l'Educació Física i les implicacions que té per a cadascú. És a dir, comprendre el lloc que ocupa cadascú dins el conjunt de la societat i comprendre la major o menor incidència que hi han tingut els models tradicionals de gènere. Indagar sobre la pròpia experiència i identitat de gènere és un altre pas per iniciar el canvi des de la perspectiva individual del mestre o la mestra i aleshores seguir un procés en cadena que permeti canviar les seves pràctiques quotidianes i incidir, finalment, en els nens i nenes.

D'altra banda, Brown & Rich (2002) també aconsellen de la necessitat d'advertir que el desafiament de "l'ordre de gènere" implica adoptar posicionaments micropolítics que tenen implicacions importants per la pròpia identitat. En aquest sentit, és important superar les nocions liberals "clàssiques" d'igualtat d'accés:

"Si bé guanyar l'accés en el terreny esportiu pot promoure la visibilitat i proporcionar oportunitats pel canvi, irònicament aquest fet aporta poc al desafiament de l'ordre de gènere si el discurs i la pràctica del professorat únicament imita de forma mimètica la pedagogia masculina dominant [...] Es tracta, doncs, de desafiar l'status quo des de dins, innovant amb tècniques i pràctiques que desafien les posicions i pràctiques masculines dominants convencionals en el terreny esportiu i també en altres àrees."
(Brown & Rich, 2002: 94)

Un cop s'ha reflexionat sobre la pròpia identitat de gènere i s'han superat les nocions liberals d'igualtat així com el fals principi de llibertat individual, cal disposar de recursos pedagògics per posar en pràctica els ideals i les intencions de canvi. Es fa necessari, doncs, ampliar el ventall d'experiències que donin suport als propòsits intel·lectuals per desenvolupar vies alternatives d'Educació Física. Sovint però, com indica Andrew Sparkes (1999), s'observa com l'alumnat de la formació inicial en Educació Física no sempre té els

suficients recursos alternatius ni el bagatge o la referència d'altres possibles identitats de gènere per transferir allò que es proposa a la pràctica pedagògica. Tot i així, Wright (2002) planteja que la formació inicial del professorat és un dels principals àmbits des d'on es poden propiciar els canvis. Olga Checa (2007), per la seva banda, també posa de relleu les possibilitats de canvi de creences que es poden generar a partir de la formació permanent del professorat.

b) El canvi com a repte

El canvi és un procés llarg, complex i ple d'ambigüitats que suposa una tasca difícil. Tal i com anuncia Bonal (1998: 9), "no totes les estratègies de canvi poden ser igualment vàlides per a tots els centres". No existeix una resposta única i vàlida per a tots els casos i circumstàncies i, per tant, és necessari el debat i la reflexió conjunta a tot el centre.

Davant aquest repte, Sparkes (1996) recull alguns aspectes que Michael Fullan (1991) considera fonamentals per a totes aquelles persones que vulguin promoure un canvi i que s'han de tenir en compte quan aquest canvi es vol promoure en un centre educatiu:

- No assumir que la pròpia versió del canvi és la que s'ha o es pot dur a terme: a partir de l'intercanvi amb la resta del professorat hi ha d'haver una contínua transformació i evolució de les idees inicials pròpies.
- El canvi real exigeix que el professorat descobreixi individualment les recompenses i els costos que li suposa.
- Ja que el canvi real no és mai neutral, els desacords i conflictes no són només inevitables, sinó també fonamentals per al procés.
- Assumir que els i les col·legues necessiten algun tipus de pressió per canviar, i és necessari crear unes condicions que facilitin el procés de reaprenentatge.
- El canvi real requereix temps.
- No suposar que la resistència al canvi és irracional o basada en la ignorància, ni que la resistència inicial significa un rebuig total al canvi: cal explorar el que es troba darrera d'aquesta resistència.
- No esperar que tothom canviï ràpidament: cal mesurar el progrés en petites passes.

- Implicar en el procés de planificació el màxim de professorat possible.
- Aconseguir el suport per al canvi per part de la resta del centre.
- Procurar comprendre les orientacions i condicions de treball del professorat dins el context de la cultura de l'escola, ja que aquesta comprensió és un requisit previ per a la planificació, la iniciació i la gestió del canvi educatiu.

Tanmateix, també cal tenir present, com assenyalen Martínez Álvarez, Bores & García Monge (2007), que intentar canvis molt ambiciosos pot conduir al fracàs.

Així, davant tots aquests reptes, la formació inicial i permanent també ha de tenir en compte la necessitat d'incloure com a competències del professorat la disposició al diàleg i el debat fonamentat. Per seguir treballant en el futur, doncs, Doune Macdonald (2002) planteja que la recerca en l'Educació Física ha de procurar superar l'abisme existent entre la teoria i la pràctica. Per això, proposa ampliar les nocions excessivament acotades de l'Educació Física, els paradigmes de recerca i la quantitat de persones amb qui es pot establir complicitats, així com superar la divisió escola–universitat. En aquest sentit, Macdonald (2002) planteja superar la visió dicotòmica de la realitat i establir uns principis sobre com promoure l'equitat de gènere que siguin compartits per tots els agents implicats en l'Educació Física. L'autora proposa: analitzar l'Educació Física més enllà del seu marc convencional i delimitat per tenir-ne una visió més àmplia i establir complicitats que enriqueixin els coneixements sobre temes d'equitat; reconèixer el paper que tenen els nous espais d'educació no formal, que juguen un paper important en l'Educació Física d'infants i adolescents; enriquir-se de la pluralitat de perspectives, i finalment, apropar la teoria i la pràctica de manera que la recerca sigui útil per al professorat que quotidianament treballa en l'Educació Física.

Per tant, es proposa tenir en compte la complexitat i interdependència de les pràctiques socials que s'esdevenen en l'Educació Física. El model d'anàlisi teòric que es planteja pretén ser un marc on es doni cabuda a aquesta complexitat, amb totes les ambivalències, paradoxes i contradiccions que es produeixen en els escenaris de l'Educació Física.

A mode de síntesi de la part I

Esport i Educació Física són àmbits en què s'ha posat de manifest una situació paradoxal: d'una banda l'Educació Física i l'esport es poden considerar àmbits de reproducció dels estereotips hegemònics de gènere en què es fan presents situacions de desigualtat, però al mateix temps també es poden considerar un espai de confrontació i creació de noves formes de relació.

En el primer capítol s'ha descrit com es posa de manifest el procés de reproducció de les relacions tradicionals de gènere en les activitats esportives. Al llarg de la història, l'esport, en la seva vessant competitiva, s'ha anat preservant com a un "laboratori de masculinitat" i ha mantingut al marge la tradició lúdica i esportiva femenina, de manera que la incorporació de les dones a l'activitat esportiva ha estat lenta i difícil, delimitada al marc que els canons socials, estètics i religiosos els permetien. Així, malgrat els canvis succeïts a finals del segle XX, a principis del XXI es posa de manifest, encara, la incidència actual dels models i les relacions tradicionals de gènere: la pràctica esportiva en edat escolar, el tracte i la situació de l'esport femení als mitjans de comunicació, així com la important incidència de la cultura del consum del cos que condueix al que s'ha anomenat la *dictadura de la bellesa*, reflecteixen, encara, la permanència i la reproducció d'uns models de feminitat i masculinitat limitats als canons tradicionals que condicionen i coarten el desenvolupament integral de nenes i nens.

Tot i així, tal i com s'exposa en el segon apartat, l'esport ha reflectit també les transformacions que s'han produït a la societat. L'anomenat "procés d'individualització" dels gèneres (Ortega, 1996) també es posa de manifest en la participació esportiva. Així, cada vegada són més les persones, homes i dones, que esborren la visió polaritzada de masculinitat o feminitat i troben en el cos un espai on reafirmar-se i construir la pròpia identitat individual. Avui en dia, doncs, no es pot parlar només d'una essència arquetípica de feminitat o masculinitat, sinó que hi ha un mosaic d'identitats de gènere que es reflecteixen en l'esport. D'altra banda, a l'esport també s'ha fet ben present l'emergència i valoració de "la diferència" femenina. L'entrada de les dones en l'esport no ha suposat només un canvi quantitatiu, sinó també un canvi qualitatiu, ja que hi han configurat una manera de fer pròpia fins arribar a generar canvis importants en la concepció de l'esport.

En el primer capítol, doncs, es planteja com, de forma ambivalent, l'esport pot ser agent reproductor de les relacions tradicionals de gènere però també té potencial per transformar-les. Fruit d'aquesta ambivalència, l'esport —en totes les seves dimensions de competició, oci, salut o espectacle—, pot reforçar els missatges ideològics i culturals hegemònics, però també pot proporcionar unes alternatives que desafien els models tradicionals de feminitat i masculinitat, així com l'androcentrisme i el sexisme que històricament arrossega. Partint d'aquest plantejament, com recull Álvaro Sicília (2005: 87), l'esport en edat escolar, com a pràctica social, no pot canviar completament els models i les situacions de desigualtat, però sí proporcionar "una oportunitat per prendre consciència de la realitat i estendre noves actuacions a altres esferes socials".

En aquesta línia, i com ja destaquen Fasting, Scraton, Pfister, Vázquez & Buñuel (2000), s'observa com l'èmfasi investigador ha pres nous enfocaments, de manera que actualment també s'analitza l'esport com a mecanisme que pot donar confiança i enfortir les dones (Birrell & Theberge, 1994; Cole, 1994; Whitson, 1994), i on també entren com a objecte d'estudi les vivències dels homes i les diverses masculinitats en l'esport (Messner & Sabo, 1990; McKay, Messner & Sabo, 2000), així com les diferències entre les dones en relació amb l'edat, classe social, identitat ètnica, sexualitat i possibles discapacitats (Dewar, 1994), entre altres aspectes.

En l'Educació Física específicament, en els dos capítols que s'hi fa referència, també s'ha pogut observar com s'hi posen en joc mecanismes de reproducció i mecanismes de resistència i canvi, a la vegada.

En el segon capítol es ressegueixen els principals estudis que fan palès el procés de reproducció i la permanència de pautes sexistes a l'Educació Física. En primer lloc, s'analitza el paper de l'Educació Física dins els dos principals models educatius que hi ha hagut a l'estat espanyol, el de l'escola segregada —en què "la diferència conforma la desigualtat"— i el de l'escola mixta —en què "la igualtat anul·la la diferència"—. En aquesta revisió, s'assenyala l'important paper que va tenir l'Educació Física a l'època franquista per aconseguir una educació en rols diferenciats segons el sexe, ja que no només es realitzava en espais segregats sinó que els objectius, continguts i activitats eren clarament diferenciats. A continuació, respecte del model d'escola mixta, es posa especialment en relleu com la implantació de l'Educació Física mixta va suposar, com en la resta d'àrees educatives, la utilització del model

androcèntric, i com es va produir un important procés d'esportivització. Aquesta situació va comportar, en definitiva, la "invitació" a les alumnes per participar a l'Educació Física que fins aleshores practicaven els seus companys, i que tot allò que correspon a la tradició femenina s'hagi ignorat o hagi quedat en segon pla. Així, l'Educació Física mixta ha suposat la invisibilització del sexisme i dels mecanismes de reproducció, que sovint es fan presents, de forma inconscient, mitjançant el currículum ocult.

Tenint en compte la rellevància del currículum ocult en la configuració de les identitats de gènere dels i les alumnes, en el segon capítol es poden trobar també dos amplis apartats on es descriu el paper del professorat, per un costat, i el paper de l'alumnat, per un altre, en la permanència dels models i les relacions tradicionals de gènere a l'Educació Física mitjançant aquest currículum ocult. Pel que fa al professorat, s'exposa la incidència de les expectatives que té, les formes de comunicació a l'aula, la metodologia i l'organització de la sessió que posa en pràctica, els mecanismes d'avaluació que utilitza, i les resistències al canvi que els i les mestres esgrimeixen a l'hora de plantejar-se transformacions a favor d'una veritable coeducació. Pel que fa al paper de l'alumnat, s'analitzen les creences i prejudicis més presents entre nenes i nens, les actituds i relacions que responen als models tradicionals, i les actituds en l'Educació Física.

En el tercer capítol, en contrast amb l'anterior, es descriu com l'Educació Física pot ser també un espai per a la resistència i el procés de canvi de les relacions tradicionals de gènere. Amb aquesta intenció, en primer lloc es descriu el que s'entén realment per una escola coeducativa, on es persegueix "la igualtat des de la diferència". Així, una Educació Física coeducativa s'entén que ha de proposar un currículum equilibrat en el qual no s'accepti el model masculí com universal (a diferència de l'escola mixta) i desenvolupar totes les qualitats individuals amb independència del sexe, és a dir, corregir els estereotips sexistes (i no ignorar-los o entendre'ls com a naturals). Amb aquest horitzó, en els següents apartats es destaquen aquells aspectes que es produeixen en l'Educació Física d'avui en dia i que poden afavorir el canvi. En primer lloc, es fa referència a la diversificació d'actituds de nenes i nens vers l'activitat esportiva i que es posa de manifest també a l'Educació Física, on establir un sol estil de participació per a cada sexe és impossible i poc útil per a la comprensió de tot allò que hi succeeix. A continuació, es presta atenció a com el professorat, a partir de la seva sensibilització i

mitjançant la seva actuació quotidiana, pot ser també un agent de canvi. Aquest procés, però, segons Sparkes (1996), implica transformacions a tres nivells: la introducció de material i continguts nous; la utilització de recursos metodològics, organitzatius i didàctics diferents, i finalment, el canvi de les creences i sabers del professorat. Un procés, doncs, que requereix un fort compromís personal i la reflexió sobre la pròpia pràctica pedagògica.

Recollint els arguments que desenvolupen el procés de reproducció dels models i les relacions tradicionals de gènere a l'Educació Física, així com l'exposició de les possibilitats de la resistència i el canvi, es fa palès que professorat i alumnat tenen un paper ambivalent des del qual, segons quina sigui la situació particular en què es troben, com assenyala Wright (1995), poden jugar a favor del procés de reproducció, de resistència o de canvi. S'estableix, així, una relació dialèctica entre el procés de reproducció —marcat per una tradició històrica i ideològica de l'Educació Física que perdura a través del currículum ocult—, i els processos de resistència i canvi, que es generen mitjançant el paper actiu de la persona.

Tenint present aquesta complexitat, és necessari contemplar perspectives teòriques que donin cabuda a la gran diversitat de situacions que es produeixen en el món de l'esport i l'activitat física i com aquestes es transfereixen a l'Educació Física escolar. A continuació, en el següent capítol, a causa d'aquesta complexa situació en l'àmbit esportiu i també en l'àmbit de l'Educació Física, es planteja un marc teòric que ajudi a comprendre millor aquestes ambivalències, paradoxes i contradiccions.

PART II.
DISSENY TEÒRIC I METODOLÒGIC
DE LA RECERCA

Aquesta part es divideix en dos capítols, el del model teòric de la recerca i el del model metodològic. Es tracta, doncs, de la part intermitja entre els aspectes més teòrics de la recerca i els aspectes pràctics i de treball de camp.

En el capítol quart, referit al model teòric de la recerca, es descriuen els trets principals de les perspectives teòriques que s'ha considerat que faciliten la comprensió del que succeeix a les classes d'Educació Física des d'una perspectiva de gènere: la de la reproducció social i cultural, la de la resistència als models hegemònics, i la del canvi. Sense pretendre aprofundir en l'estudi d'aquestes perspectives, de cada una se'n recullen els elements que poden ser útils i que es consideren necessaris per a aquesta recerca. Un cop plantejat el model, aleshores es descriu l'objecte teòric de la recerca, en què s'estableixen les dimensions, variables i indicadors de l'estudi.

Al cinquè capítol, es descriu la metodologia amb què s'ha treballat, anant d'aspectes més generals, com l'enfocament que s'ha adoptat, a aspectes més concrets, com l'exposició dels mètodes utilitzats, l'observació i l'anàlisi de contingut, i la descripció del desenvolupament de la recerca que s'ha dut a terme.

Capítol 4. Model teòric de la recerca

4.1.	PLANTEJAMENT TEÒRIC	176
4.1.1.	LA COMPLEMENTACIÓ TEÒRICA: ENTRE LA REPRODUCCIÓ, LES RESISTÈNCIES I EL CANVI	176
4.1.2.	EL DISSENY DEL MODEL TEÒRIC D'AQUESTA RECERCA	180
4.2.	L'OBJECTE TEÒRIC: DIMENSIONS, VARIABLES I INDICADORS	187
4.2.1.	LA DIMENSIÓ 1: ALUMNES	190
a)	Variable 1.1: Relacions entre alumnes	191
b)	Variable 1.2: Actituds vers la tasca	192
4.2.2.	LA DIMENSIÓ 2: DOCENT	193
a)	Variable 2.1: Postura del professorat	193
b)	Variable 2.2: Gestió de la tasca	194
4.2.3.	LA DIMENSIÓ 3: INTERACCIÓ DOCENT \leftrightarrow ALUMNES	195
a)	Variable 3.1: Interacció Alumnes \rightarrow Docent	196
b)	Variable 3.2: Interacció Docent \rightarrow Alumnes	196

En aquest capítol es descriu el plantejament teòric que s'ha dut a terme per abordar la problemàtica i es descriuen les dimensions, variables i indicadors que s'han definit. Es pretén establir, així, un pont entre l'estat de la qüestió descrit en els capítols anteriors i el treball de camp de la recerca.

4.1. Plantejament teòric

Tenint en compte la complexitat i ambivalència de les relacions de gènere en l'esport i l'Educació Física que s'han descrit fins ara, en aquest apartat s'assenyalen els trets més rellevants de les diferents perspectives teòriques que ens poden aportar elements per a la comprensió del que hi succeeix: la perspectiva de la reproducció social i cultural, la de la resistència als models hegemònics, i la del canvi.

A continuació, partint d'aquesta necessitat de complementar diferents teories, s'exposa el model d'anàlisi teòrica dissenyat per aquest estudi.

4.1.1. La complementació teòrica: entre la reproducció, les resistències i el canvi

Davant la complexa, ambigua i canviant realitat de l'Educació Física i l'esport és necessari establir les línies interpretatives que són més útils per comprendre el conjunt de processos que s'hi posen en acció. La intenció d'aquest estudi no és la d'aprofundir en les diferents teories de la sociologia de l'educació, però sí tenir-les en compte per tal d'establir un marc teòric que ens permeti comprendre millor el que succeeix a les classes d'Educació Física.

Així, s'han adoptat tres perspectives que es complementen l'una amb l'altra: la de la reproducció social i cultural, la de les resistències als models hegemònics, i la del canvi. Es pretén, així, com planteja David Brown (2005: 20), adoptar un plantejament que doni cabuda "al canvi, així com a la complicitat i a la continuïtat".

L'àmplia teoria de la reproducció social i cultural²⁹ a través de les institucions socials —que explica com el model hegemònic funciona no a través d'un control coactiu, sinó més aviat persuasiu—, proporciona alguns dels elements principals per a la interpretació del que succeeix a les classes d'Educació

²⁹ Per comprendre el procés de reproducció cultural, són especialment rellevants les aportacions de Basil Bernstein (1990), ja que aquest autor posa atenció a *com* té lloc la reproducció cultural, i destaca la importància d'analitzar no només allò que és reproduït a través del sistema educatiu, com plantegen Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1977), sinó també el mitjà a través del qual aquesta reproducció té lloc.

Física i a l'esport. La permanència del sexisme i la reproducció de les relacions tradicionals de gènere a l'escola i a l'Educació Física específicament, com s'ha descrit a la part de l'estat de la qüestió, s'han posat de manifest al llarg de les darreres dècades en els diferents estudis duts a terme tant a l'estat espanyol com en l'àmbit internacional. Així doncs, no es pot obviar la perspectiva de la reproducció social i cultural.

Les relacions i els models de gènere que emergeixen a l'Educació Física però, ja no es poden comprendre només a partir de l'anàlisi del sexisme present a l'escola —i al marc esportiu—. Segons Ann Hall (1996), després dels estudis centrats en la reproducció de les relacions de gènere en l'esport i l'Educació Física, en què les dones assumeixen un paper de subordinació, també és necessari posar el punt de mira en l'esport i l'Educació Física com espais de resistència i transformació, i emprendre així noves perspectives d'anàlisi.

Jennifer Hargreaves (1993) exposa les complexitats i contradiccions de les relacions de gènere en l'esport, ja que tot i que, com s'ha dit anteriorment, el món de l'esport encara subordina les dones —i crea masculinitats marginades—, al mateix temps es pot convertir en una experiència alliberadora i creativa per a elles. La mateixa autora destaca que l'hegemonia masculina en l'esport no és total, sinó un procés que canvia constantment:

"En cualquier momento es posible discernir continuidades y discontinuidades culturales, puesto que los significados dominantes y los intereses tradicionales generan oposición y tienen que ser defendidos, mientras que se lucha constantemente por conseguir formar significados e intereses nuevos. Las configuraciones de poder nunca son estáticas, sino parte de un proceso continuado de cambio que incorpora negociación y acomodación." (Hargreaves, 1993: 112)

Tenint en compte aquest procés, es fa necessari considerar "la forma en que se producen, reproducen, contestan y cambian los significados que legitiman la dominación masculina en el deporte" (Hargreaves, 1993: 115). En aquest sentit, Susan Birrell i Nancy Theberge (1994: 365) assenyalen que s'estableix "un procés dialèctic entre la reproducció, la resistència, la transformació, la incorporació, i la renovada resistència a les relacions de domini i subordinació".

Sobre els mecanismes de resistència, Ann Hall (1996) considera que les dones han resistit la cultura dominant en l'esport de dues formes aparentment contradictòries, però igualment transgressores: creant cultures esportives alternatives o bé incorporant-se elles mateixes i l'esport femení a les

estructures de poder. Es produeix així, segons Lois Bryson (1990), una dialèctica en què cal promoure activitats contrahegemòniques i alhora, cal que les dones entrin al món esportiu, ja que el fet que en siguin absents suposa donar suport a l'hegemonia masculina. La resistència al model dominant tradicionalment masculí, doncs, es produeix mitjançant els dos mecanismes: incorporant-se a les activitats considerades habitualment com a masculines i generant noves formes de fer i viure l'esport que siguin alternatives al model tradicional.

Pel que fa a l'àmbit educatiu, Xavier Bonal (1994) també planteja la necessitat d'analitzar els models i les relacions de gènere a l'escola a partir de la complementació teòrica. Junt amb els postulats que expliquen el procés de reproducció cultural a l'escola, és necessari veure no només com la ideologia dominant penetra en les pràctiques institucionals, sinó també com les cultures dels grups dominats s'introdueixen a la institució escolar —en aquest cas a l'Educació Física—, s'enfronta a la cultura dominant i l'erosiona. El treball de Paul Willis (1988), *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, fa referència a aquest procés. A partir d'aquesta obra, es constata la importància d'analitzar com els individus i els grups dominats permeten, reforcen o obstaculitzen el procés de reproducció cultural hegemònic, i també com els grups dominants permeten, reforcen o obstaculitzen el procés de canvi cultural. Es pot parlar, així, de resistències a la reproducció cultural, i també de resistències al canvi.

Tot i així, com planteja Henry Giroux (1983, cf. a Bonal, 1994), la teoria de les resistències té les seves limitacions, ja que no és possible diferenciar quines accions són reproductores i quines són realment transformadores. Els estudis de les masculinitats en l'esport apunten la paradoxa que es produeix pel que fa als models masculins: si bé sembla que hi ha algunes accions que es produeixen per resistir el model tradicional, aquestes mateixes accions poden ser invertides i formar part del procés de reproducció de la masculinitat (McKay, Messner & Sabo, 2000).

Aquesta incertesa implica que una determinada situació, si bé pot desgastar la forma cultural dominant, pot ser, en darrera instància, reproductora de les relacions de dominació. Davant aquesta complexitat, quan es parla de procés de canvi cal diferenciar el que suposa realment una transformació social del que és un acte de resistència o un canvi ideològic. Susan Birrell i Nancy Theberge (1994: 363), estableixen aquesta diferenciació:

“La transformació, o el canvi social, s’entén com un canvi fonamental en l’estructura de relacions de poder i de les ideologies que sustenten aquestes estructures. Resistència és el procés mitjançant el qual les persones o els grups no dominants refusen sotmetre’s completament. [...] La resistència, per si sola, doncs, no és transformadora, i el canvi a nivell ideològic no és suficientment profund per considerar-se un mecanisme de transformació.”

El canvi ideològic —quant a les idees, en el pla teòric—, doncs, no és suficient per esdevenir un canvi social real. Les resistències —les maneres de fer que s’oposen als models imposats—, d’altra banda, tampoc són suficients per generar aquest veritable canvi de les estructures. Les definicions de resistència i canvi, així, esdevenen complexes, tal i com assenyalen les mateixes autores:

“La definició, valoració o significat d’un acte com a resistència o transformació no és mai tancada, complerta o definitiva. La conducta i les seves conseqüències són com un text obert a diverses lectures [...]. La qüestió, aleshores, no és si un acte implica una resistència o no, sinó quins són els interessos que consideren un acte com a resistència i quins l’entenen com una capitulació desesperada. La lluita, aleshores, és sobre què es considera com a resistència i qui té el poder de decidir-ho.” (Birrell & Theberge, 1994: 374)

Malgrat aquesta ambivalència, és necessari també un enfocament que doni cabuda, des d’un punt de vista teòric, a la possibilitat del canvi, i permeti comprendre quines són les condicions necessàries perquè aquest canvi es produeixi, és a dir, cal conèixer també el que Pierre Bourdieu (1988) anomena “les condicions objectives de possibilitat”. Tot i la càrrega de determinisme cultural dels seus plantejaments (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 2000), l’autor obre també una porta al canvi en l’àmbit educatiu: “L’acció pedagògica pot, ‘a causa de’ i ‘malgrat’ la violència simbòlica que conté, obrir la possibilitat d’una emancipació fonamentada en l’alerta i el coneixement dels condicionants que es pateixen i en la imposició de nous condicionants dissenyats per contrarestar-ne els efectes” (Bourdieu, 1999: 340).

Tot i que no es pot oblidar la incidència dels processos institucionals i estructurals que incideixen en la vida de la classe —la perspectiva “macro”—, cal tenir en compte també el paper actiu de mestres i alumnes com a agents de transformació —la perspectiva “micro” (Wright, 1995; Flintoff & Scraton, 2001; Rich, 2004)—. Es fa necessari, doncs, articular la relació entre ambdues perspectives (Flintoff & Scraton, 2001; Brown, 2005).

En l'àmbit específic de l'Educació Física, Linda Bain (1985) destaca que per comprendre el currículum ocult cal analitzar la vida quotidiana de l'aula i la relació que té amb l'estructura social. Com assenyala Jan Wright (1995), l'aprenentatge depèn de com siguin les estructures, però també del tipus d'interaccions que es posen en acció en cada moment, ja que tenen el potencial de generar i produir nous significats, no només de reproduir o resistir els discursos i pràctiques tradicionals.

L'aprenentatge no està determinat únicament pel plantejament didàctic del professorat o l'entorn en què es troba, sinó que és el conjunt de la situació que el va definint. Des d'aquesta perspectiva, qui participa en l'acció educativa no segueix normes previsibles o patrons, sinó que negocia significats i elabora solucions provisionals per a cada situació. La major complexitat present en el context cultural de l'Educació Física dona lloc al fet que els individus puguin actuar de diferent manera en espais i moments socials diferents sense ser necessàriament conscients dels canvis que estan originant (Brown, 2005).

Cal doncs, tenir en compte les estructures socials limitadores de l'Educació Física, però també el paper actiu dels principals agents que hi participen, el qual pot conduir al canvi social enlloc de (o al mateix temps que) a la continuïtat social. S'estableix, així, una relació dialèctica entre les limitacions ideològiques i del sistema, d'una banda, i el paper actiu de la persona, d'una altra (Wright, 1995).

Com planteja David Kirk (1990: 45) "debemos ser conscientes de que no existe un camino directo desde la escolarización al cambio social, ni tampoco se puede asumir que no existe ningún camino". Linda Bain (1985), en el mateix sentit, també destaca com l'Educació Física té el potencial tant de reproduir com de transformar la societat, de manera que els models i les relacions tradicionals de gènere poden ser acceptades o resistides per l'alumnat i el professorat. En conjunt, doncs, és necessari un model teòric que permeti comprendre i doni cabuda als processos de reproducció, resistència i canvi de les relacions de gènere en l'Educació Física.

4.1.2. El disseny del model teòric d'aquesta recerca

Tenint en compte els plantejaments anteriors, el conjunt de situacions que es produeixen contínuament a les classes d'Educació Física condueixen a una situació ambivalent i fins i tot contradictòria, entre dos pols:

- La *reproducció* dels estereotips de gènere associats a les activitats físicoesportives i d'unes relacions tradicionalment sexistes presents entre el professorat i l'alumnat que mantenen una jerarquia entre allò masculí i allò femení.
- El *canvi* a través de la superació dels models tradicionals de gènere per part del professorat i/o l'alumnat i l'eliminació de les jerarquies entre allò considerat tradicionalment masculí o femení, tal i com propugna una veritable coeducació.

Entre aquests dos horitzons, en aquest *continuum*, es dibuixen dues postures possibles també contraposades:

- la *resistència al canvi* dels models i relacions tradicionals de gènere i de l'hegemonia del model androcèntric a l'Educació Física, i
- la *resistència als models i relacions tradicionals* de gènere i de l'hegemonia del model androcèntric a l'Educació Física.

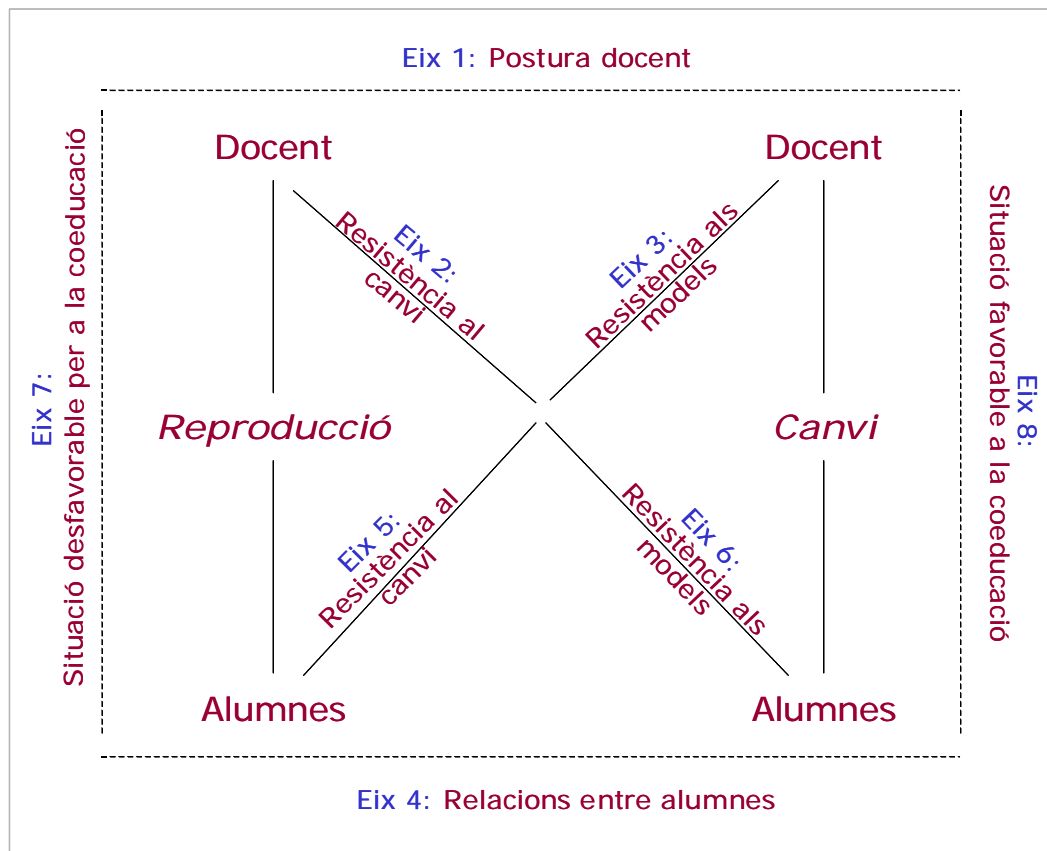
Per tal de comprendre la complexitat de les classes d'Educació Física, doncs, és necessari adoptar una mirada que contempli, conjuntament, els mecanismes de reproducció dels models tradicionals de gènere i les situacions de desigualtat que poden comportar, així com els mecanismes de resistència i canvi que s'hi poden fer presents.

Com assenyala Jan Wright (1995), en la construcció de les pràctiques socials que es desenvolupen a l'escola en un sentit i/o l'altre, hi intervenen, conjuntament, el mestre o la mestra i l'alumnat, amb tota la diversitat que es pot trobar dins el grup d'alumnes. Prenent, doncs, la perspectiva "micro", qui protagonitza aquests processos de reproducció, resistència o canvi són el professorat i l'alumnat.

Aquesta combinació dels processos de reproducció, resistència i canvi d'una banda, junt amb la combinació d'agents implicats —mestres i alumnes—, d'una altra, configura un model d'anàlisi específic en què es pot produir la combinació de diverses i múltiples circumstàncies. Aquest és el model que es proposa per encetar la part empírica d'aquesta recerca.

La relació d'aquest conjunt d'aspectes s'ha representat gràficament a la figura 3, en la qual s'ubiquen les diverses circumstàncies i processos que poden emergir de les relacions quotidianes a l'aula entre alumnes i docent.

Figura 3. Representació gràfica del model d'anàlisi teòrica



Cada una d'aquestes circumstàncies configura un eix de la figura: a la part superior del quadre es troba l'eix 1, que fa referència a la postura del mestre o la mestra, en la qual es poden trobar aspectes que s'aproximen al canvi així com a la reproducció; en diagonal des de la part superior, es troba l'eix 2, on se situen els trets relacionats amb la gestió i la interacció del professorat que suposen una resistència al canvi; també en diagonal des de la part superior, però en sentit contrari, a l'eix 3, s'ubiquen els trets que promouen la ruptura i el canvi en l'actuació del professorat; a la part inferior es troba l'eix 4, on se situen els diferents tipus de relacions que es poden establir entre els i les alumnes; en diagonal, a l'eix 5, s'emplacen aquelles actituds de l'alumnat que suposen una resistència al canvi; també en diagonal, però en direcció oposada, a l'eix 6, es poden ubicar aquelles actituds de l'alumnat que impliquen una resistència a l'assimilació dels models tradicionals de gènere o al model més androcèntric de l'Educació Física; el costat esquerre, l'eix 7, reflecteix la situació teòrica que tots els elements d'anàlisi conduïssin a la reproducció i a la permanència de les pautes sexistes a l'Educació Física, de manera que es produiria una situació desfavorable per a la coeducació;

finalment, al costat dret, l'eix 8 reflecteix la situació contrària, és a dir, que tots els elements d'anàlisi fossin favorables al canvi i es produís una situació favorable a la coeducació.

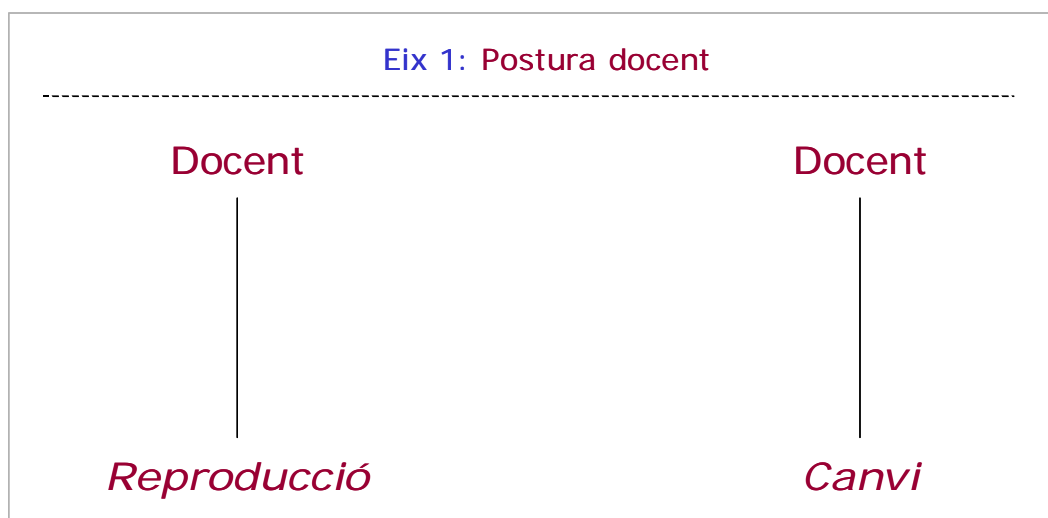
A continuació es descriu específicament cada un dels eixos de la figura.

Eix 1: La postura del mestre o la mestra

Sobre aquest eix s'ubiquen totes aquelles accions, discursos i idees que mostra el professorat en relació amb la tasca, les relacions entre alumnes o l'actitud de l'alumnat vers la tasca. En funció de si aquestes accions, discursos o idees són més favorables al canvi o a la reproducció, s'ubicaran més en un costat o en un altre.

Sobre aquesta línia, doncs, es pot observar la tendència general del mestre o la mestra així com les contradiccions i ambivalències en les que pot caure, ja que una mateixa mestra o mestre pot ubicar-se en diversos punts al mateix temps.

Figura 3.1. Eix 1: Postura docent

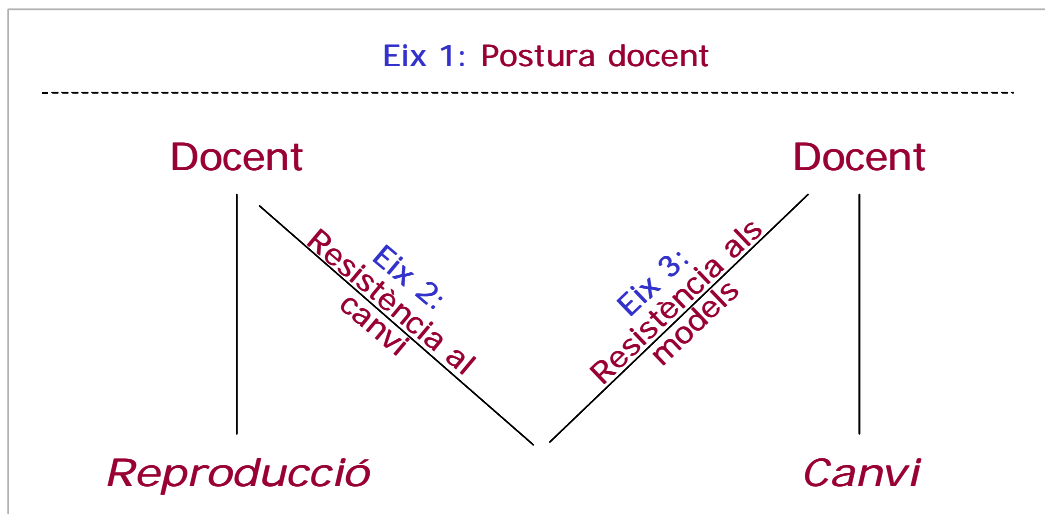


Eixos 2 i 3: Actuació docent

A l'eix 2 s'inclouen totes les actuacions, en la gestió o interacció docent-alumnat, que reforcen els prejudicis i les situacions de desigualtat i que, per tant, reproduïxen les relacions tradicionals de gènere i suposen una resistència al canvi.

A l'eix 3 es poden ubicar totes aquelles actuacions, en la gestió o interacció del professorat amb l'alumnat, que promouen la ruptura dels prejudicis i faciliten el procés de canvi.

Figura 3.2. Eixos 2 i 3: Actuació del professorat



Eix 4: Les relacions entre alumnes

L'alumnat, en les seves interaccions quotidianes, ja sigui entre grups d'iguals o no, genera diversos tipus de relacions. Aquestes relacions, segons quines siguin les connotacions que tinguin, implicaran una situació més favorable al canvi o una situació que condueixi a la reproducció dels models tradicionals de gènere i a les situacions de discriminació o desigualtat. Sobre l'eix 4, es poden situar aquest ampli i divers ventall de relacions.

Figura 3.3. Eix 4: Relacions entre alumnes

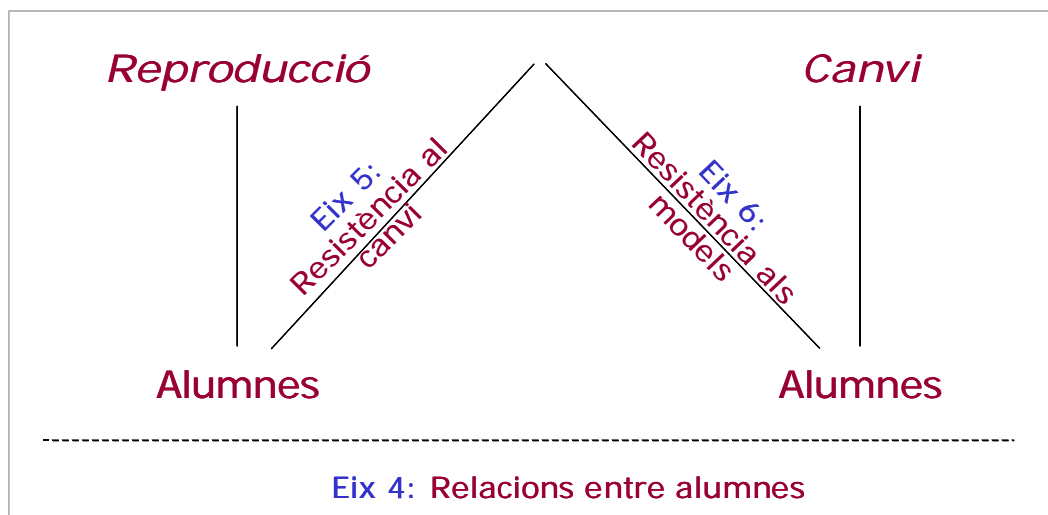


Eixos 5 i 6: Actituds de l'alumnat

A l'eix 5 s'inclouen tots aquells indicis dels nens i nenes que denoten la resistència al canvi dels models i les relacions tradicionals de gènere.

A l'eix 6 es poden emplaçar tots aquells gests, actituds, comentaris, etc. que impliquen una resistència als models tradicionals de gènere o suposen un canvi del model més androcèntric de l'Educació Física.

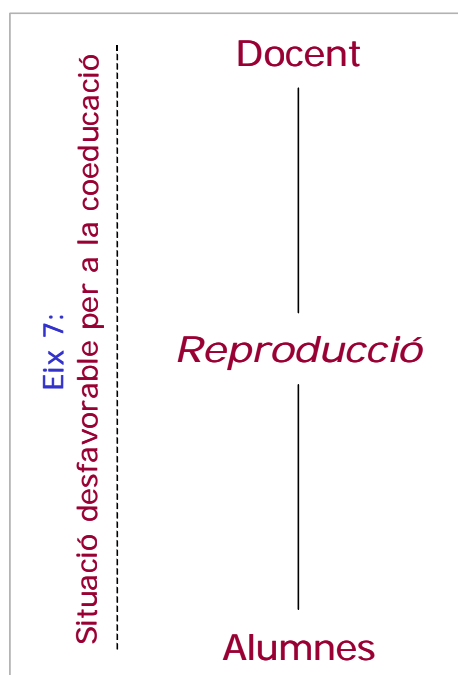
Figura 3.4. Eixos 5 i 6: Actituds de l'alumnat



Eix 7: Situació desfavorable per a la coeducació

Quan la postura del professorat, les relacions entre alumnes i l'actitud de nenes i nens tendeixen a decantar-se majoritàriament cap a la reproducció de les relacions i els models tradicionals de gènere i cap a l'androcentrisme, es considera que la situació és desfavorable per a la coeducació.

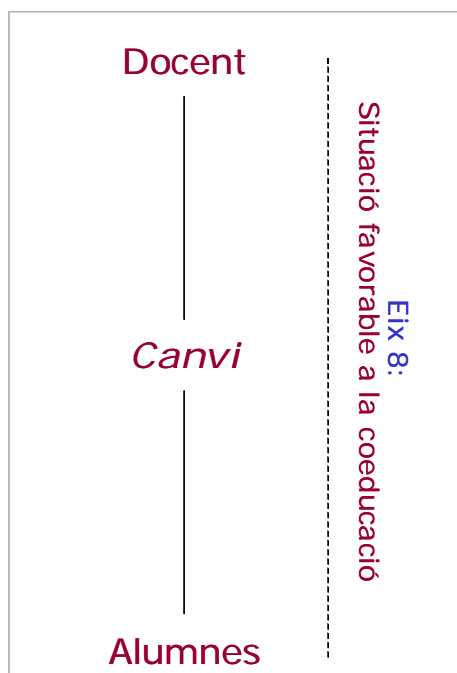
Figura 3.5. Eix 7: Situació desfavorable per a la coeducació



Eix 8: Situació favorable a la coeducació

En el costat oposat, quan la postura del professorat, les relacions entre alumnes i l'actitud de nenes i nens tendeixen a decantar-se majoritàriament cap a la reproducció de les relacions i els models tradicionals de gènere i cap a l'androcentrisme, es considera que la situació afavoreix una veritable coeducació.

Figura 3.6. Eix 8: Situació favorable a la coeducació



En conjunt, els diferents eixos formen una àrea on es poden anar ubicant totes aquelles accions, discursos i idees, per part del professorat o l'alumnat, que denoten la tendència a la reproducció, la resistència i/o al canvi. A partir d'aquest model teòric, doncs, es podran anar situant els principals resultats obtinguts en l'estudi. Com proposen Alfonso García Monge i Lucio Martínez Álvarez (2003), s'intenta així unir la teoria sobre els models i relacions de gènere i la pràctica quotidiana.

A continuació, es descriu l'objecte teòric de la recerca, és a dir, el conjunt de dimensions, variables i indicadors que s'han analitzat per donar resposta a la pregunta plantejada.

4.2. L'objecte teòric: dimensions, variables i indicadors

Un cop plantejat el model teòric, és necessari establir un punt de contacte entre aquest i el treball de camp que permetrà verificar la validesa d'aquest plantejament. Segons Raymond Quivy i Luc Van Campenhoudt (1997: 107), aquesta fase "ha de constituir el punt d'articulació entre la problemàtica escollida d'una banda, i el treball centrat en una anàlisi que per força ha de ser limitada i precisa, d'altra banda".

Tal i com s'ha desenvolupat als capítols anteriors, els models i les relacions de gènere en l'Educació Física, tant si tendeixen al canvi com a la reproducció, es reflecteixen en una gran varietat d'elements que configuren el dia a dia quotidià d'una sessió, tant per part del professorat com per part de l'alumnat, ja que com apunta Helle Ronholt (2002: 34), "les pràctiques socials a l'escola són construïdes pel mestre o la mestra i l'alumnat conjuntament".

Així doncs, es requereix una anàlisi integral tant del paper de qui ensenya com de qui aprèn, a més de considerar també el context i la situació en què es desenvolupen, ja que com assenyala la mateixa autora, és necessari tenir en compte l'especificitat de cada situació:

"Cada situació contribueix a la permanència de, o als canvis en, les normes, les convencions, les identitats, etc. a la classe. Les estructures i la interacció en l'escenari social influeixen en les trajectòries d'aprenentatge per cada individu de forma diferent."
(Ronholt, 2002: 34)

Una mateixa situació o indicador, per tant, pot comportar un procés o un altre, segons el context i el conjunt de l'escena.

Tenint en compte les consideracions apuntades fins ara, s'ha dissenyat l'objecte teòric de la recerca, és a dir, s'han definit les dimensions, variables i indicadors a analitzar. Per a aquest procés de disseny, s'ha partit del model teòric elaborat per a l'estudi, en un procés deductiu, i s'ha tingut en compte també el treball de camp mateix i l'anàlisi de les dades, en un procés inductiu. Aquest procés deductiu-inductiu ha permès ajustar el model i la definició dels indicadors d'aquesta recerca, tal i com es descriu a l'apartat "Anàlisi de contingut: tractament de la informació, anàlisi i processament de les dades".

Com es pot observar a la taula 5, s'han establert tres grans dimensions: "Alumnes", "Docent" i "Interacció Docent \leftrightarrow Alumnes". La dimensió "Alumnes" es divideix en dues variables: "Relacions entre alumnes" i "Actituds vers la tasca"; dins la dimensió "Docent" s'han establert dues variables: la

“Postura del professorat” i la “Gestió de la tasca”; i finalment, dins la dimensió “Interacció Docent \leftrightarrow Alumnes”, s’han establert les variables “Interacció Alumnes \rightarrow Docent” i “Interacció Docent \rightarrow Alumnes”.

Taula 5. Sistema de dimensions, variables i indicadors

Dimensions	Variables	Indicadors	
Alumnes	Relacions entre alumnes	Pressió	
		Exclusió	
		Suport	
		Protesta entre alumnes	
		Disputa	
		Contacte	
		Sobre les relacions de gènere	
	Actituds vers la tasca	Resistència	
		Resistència passiva	
		Interès	
Docent	Postura davant els models tradicionals de gènere	Discurs sobre la tasca	
		Resposta a les relacions de l'alumnat	
		Resposta a l'actitud de l'alumnat	
	Gestió de la tasca	Procediment de formació dels grups	
		Composició dels grups	
		Ús i distribució de l'espai	
		Ús i distribució del material	
		Duració	
	Interacció Docent - Alumnes	Interacció Alumnes - Docent	Suport organització
			Atenció personal alumne/a - docent
Pregunta alumna/e - docent			
Protesta a docent			
Interacció Docent - Alumnes		Interacció Docent - Alumnes	Delegació
			Exemple
			Pregunta docent - alumna/e
			Control indisciplina
			Control atenció
			Atenció personal docent - alumne/a
			Tracte específic
			Carència
			Llenguatge amb connotacions de gènere

Per tal de dur a terme l’anàlisi, cal seguir un procés de “conceptualització” en què es defineixin unes dimensions, variables i indicadors. Aquestes definicions són construccions abstractes i selectives que permeten donar compte de la realitat des de la perspectiva de qui investiga i precisar allò que cada investigador o investigadora entén per un determinat concepte (Quivy & Campenhoudt, 1997). Segons Klaus Heinemann (2003: 62 i ss.):

“Las definiciones nominales son determinaciones o convenciones acerca del contenido de los conceptos. No tienen contenido empírico, es decir, no pueden ser ni verdaderas ni falsas. Sin embargo, son necesarias porque, por una parte, sirven para aportar claridad a la comunicación y, por la otra, para delimitar el objeto de investigación. Así, deben ser adecuadas para hacer posible la comunicación y para el objetivo de la investigación.”

A partir de les definicions es poden delimitar clarament les variables i els indicadors. Segons Quivy & Campenhoudt (1997), els indicadors són les manifestacions del concepte a estudiar, de manera que ens permeten aproximar-nos a la realitat i obtenir així les dades necessàries per a la investigació. Tal i com els mateixos autors assenyalen, “qualsevol fenomen que ens proporciona informació sobre l’objecte de la nostra construcció és ja, d’alguna manera, un indicador” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 120), de manera que poden ser manifestacions “objectivament detectables i mesurables”, o bé en altres casos indicadors menys palpables que poden “no ser més que un rastre, un signe, una expressió o una opinió”.

Si prenem la classificació de Pedro González Blasco (1994), els indicadors utilitzats en aquesta recerca han estat de tipus objectiu, és a dir, dades físiques dels individus o col·lectius que no estan sotmesos a interpretació subjectiva i són comptables, i també de tipus subjectiu, és a dir, aquells indicadors les dades dels quals s’obtenen a partir de les interpretacions subjectives de la realitat.

En conjunt, el model ha de permetre una millor descripció i comprensió del fenomen i l’elaboració del model conceptual. A continuació, es presenta la definició de cada dimensió, variable i indicador, elaborada tenint en compte també els models que s’han fet servir en altres recerques similars pròpies de l’àmbit de l’Educació Física i de l’educació en general als àmbits català i espanyol (Subirats & Brullet, 1988; Vázquez & Álvarez, 1990; Grau & Mergenat, 1992; Subirats & Tomé, 1992; García & Asins, 1995; Bonal, 1998; Vázquez, Fernández & Ferro, 2000; Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001; Martínez Álvarez & García Monge, 2002; García, Lomas *et al.*, 2002; Fernández, 2003).

4.2.1. La dimensió 1: Alumnes

Segons Ann Flintoff i Sheila Scraton (2001), el fet que les nenes no mostrin interès o no participin activament a les classes d’Educació Física no suposa que no desenvolupin un estil de vida actiu o tinguin interès per l’activitat física, com es podria deduir a primera vista. El que succeeix és que en moltes ocasions les relacions entre nens i nenes no són les més adequades i no troben el que més els interessa. Per entendre, doncs, el que succeeix a les classes d’Educació Física és necessari conèixer quines són aquestes relacions i

quin tipus d'activitats els desperta interès i quin no, tenint en compte no només l'actitud i la postura de les nenes sinó també la dels nens.

Així doncs, dins aquesta dimensió trobem dues variables: les relacions entre alumnes i les actituds vers la tasca.

a) Variable 1.1: Relacions entre alumnes

Dins d'aquesta variable, els indicadors de l'estudi han estat les relacions de: pressió, exclusió, suport, protesta, disputa, contacte i aspectes específics que fan referència a les relacions de gènere.

Pressió

Situacions en què es produeix una exigència, ridiculització o contusions (per cops voluntaris o involuntaris). Per exigència s'entén una coacció per aconseguir que es faci una determinada acció o que l'acció a dur a terme es faci d'una determinada manera. La ridiculització inclou tots aquells gests i aquelles actituds que denoten: menyspreu (expectatives negatives amb comentaris com "pero si no llegas...", insults, desdeny, superioritat, etc.), retret, befa (riure's d'algu, imitacions mal intencionades, etc.), i fins i tot intimidacions o molèsties (amenaces de cops, gests excessivament bruscs, accions per incomodar, etc.). Junt a aquest tipus de circumstàncies, també s'hi afegixen les situacions en què hi ha algun tipus de contusió o cop, ja sigui involuntàriament o bé de forma intencionada.

Exclusió

Situacions en què nens o nenes no deixen participar o intervenir a un company o companya (o a un grup), prenent-li la pilota o quedant-se-la, no respectant el torn, avançant-se a la fila, o bé acaparant el joc o l'exercici amb accions individuals. També es considera exclusió quan a les fases d'informació i diàleg es deixa algú de banda en les converses i no s'escolten ni es tenen en compte les propostes que fa, o bé quan aquest infant és objecte d'un rebuig obert i visible a l'hora de formar el grup.

Suport

Situacions en que nens i/o nenes realitzen accions no estrictament necessàries en el context de la tasca però suposen una ajuda i suport per a l'altra persona o grup. Es tracta d'escenes en que, per exemple, es fan mostres d'ànims i motivació (encoratjant el company o companya), d'interès per anar en un mateix grup, gests de felicitació (aplaudint les actuacions

d'altres), es proporcionen orientacions sobre com realitzar la tasca en to d'ajuda, es gesticula per emparar o protegir altres alumnes, etc.

Protesta

Situacions en què un nen o una nena, o un grup, protesta contra allò que considera injust per obtenir una reparació o exigir una cosa a la qual creu tenir dret, o també per justificar l'acció. Per exemple, un episodi de rèplica a una exigència, insult, retret i/o ridiculització, o una reclamació per una exclusió, la denúncia d'una situació injusta, etc.

Disputa

Es considerarà que es produeix una disputa tant en el cas en què dues persones o més entrin en una discussió viva sobre qualsevol cosa (si ha estat falta o no, si ha estat punt o no, etc.), o quan un infant pretengui oposar-se a un altre per aconseguir alguna cosa que aquest darrer té o pretén també tenir (l'ordre de la fila, intervenir en primer lloc, agafar la pilota, etc.).

Contacte

Situacions en què nens i nenes han d'entrar en contacte físic directe amb d'altres o han de tenir molta proximitat, fins al punt d'entrar en l'espai íntim de l'altra persona. Es produeixen en casos com a l'hora d'agafar-se per formar un cercle o fer parelles, en activitats de massatge o danses en què s'ha d'entrar en l'espai íntim de l'altra persona, etc.

Sobre les relacions de gènere

Comentaris en què nenes i/o nens facin referència a les relacions entre nenes i nens, tinguin connotacions de gènere, o facin referència als estereotips associats a la masculinitat i feminitat. Alguns exemples serien comentaris del tipus: "nens contra nenes", "sembles *marica*" o gests reproduint i ridiculitzant els models tradicionals de feminitat o masculinitat. Es té en compte que en algun cas poden ser accions que es poden considerar també com una pressió.

b) Variable 1.2: Actituds vers la tasca

En aquesta variable es recullen tots aquells aspectes que es fan presents en les relacions entre alumnes, en la interacció amb el professorat, i en la gestió de la tasca, que tenen connotacions en la realització i el desenvolupament de la tasca.

Recollint tots aquests elements, en aquesta variable s'apleguen aquell conjunt de situacions en què l'alumnat mostra algun tipus d'actitud, comportament o

comentari que facilita o dificulta el desenvolupament de la tasca i la consecució dels objectius plantejats pel professorat.

Dins d'aquesta variable, els indicadors de l'estudi han estat les actituds de: resistència, resistència passiva, interès i pràctica alternativa.

Resistència

Comentaris que expressen, oberta i explícitament, el rebuig o el desinterès per l'activitat proposada, o bé gests i accions durant la realització de la tasca que fan que tampoc es pugui desenvolupar amb normalitat: ridiculitzar l'acció (fer moviments exagerats, canviar els moviments, etc.), saltar-se la lògica del joc (en una tasca vinculada al futbol, un exemple seria agafar la pilota amb les mans i caminar), i també saltar-se les normes de disciplina establertes (pujar a l'escenari quan no toca, etc.)

Resistència passiva

Situacions en què nens o nenes no fan mostres visibles de rebuig o resistència però tampoc duen a terme la tasca proposada ja que no inicien l'activitat, l'abandonen, es queden al marge, o busquen altres tasques a fer.

Interès

Manifestacions verbals clares que mostren l'interès per l'activitat, amb preguntes i aportacions sobre com realitzar la tasca, així com comportaments que denoten motivació: dirigir-se precipitadament a la zona d'inici o començar l'activitat fins i tot abans que la mestra o el mestre ho indiqui; cercar el material necessari de forma precipitada; vetllar perquè tot estigui correcte i es dugui a terme tal i com s'ha indicat, etc.

Pràctica alternativa

Situacions en què el sentit i objectius del joc o activitat es transformen, de manera que no es deixa de fer l'activitat però es fa d'una altra manera, amb uns altres criteris i interessos.

4.2.2. La dimensió 2: Docent

El professorat pot ser un intermediari en el procés de (re)producció social, però pot ser també agent de transformació de les pràctiques de gènere tradicionals (Kirk, 1990; Wright, 1995). Tenint en compte aquesta perspectiva, per observar el paper del professorat, malgrat podria ser molt ampli el ventall d'aspectes a analitzar, dins aquesta dimensió s'han establert

dues variables que es poden observar en la pràctica quotidiana a l'aula: la "Postura del professorat" i la "Gestió de la tasca".

a) Variable 2.1: Postura del professorat

Dins d'aquesta variable, els indicadors de l'estudi han estat: discurs sobre la tasca, resposta a les relacions de l'alumnat, i resposta a l'actitud de l'alumnat.

Discurs sobre la tasca

Intervencions del mestre o la mestra al grup en general que fan referència al desenvolupament de la tasca: aspectes tècnics, actitudinals, organitzatius, el resultat, etc.

Resposta a les relacions de l'alumnat

Intervencions i actituds de la mestra o el mestre respecte a les diverses relacions que s'estableixen entre alumnes, ja siguin particulars o de grup en general.

Resposta a l'actitud de l'alumnat

Intervencions i actituds del mestre o la mestra davant les situacions en què l'alumnat mostra una actitud de resistència—ja sigui activa o passiva—, interès o dugui a terme una pràctica alternativa.

b) Variable 2.2: Gestió de la tasca

En aquesta variable es fa referència a totes aquelles mesures que adopta el professorat per organitzar i gestionar la sessió en relació amb les formes d'agrupament, la utilització i distribució de l'espai, el material i el temps.

Es recullen també totes aquelles situacions en què el mestre o la mestra no estableix un determinat criteri i és el grup mateix qui s'autoorganitza per formar grups i distribuir i utilitzar l'espai, el material, i el temps (s'inclouen també les activitats que es duen a terme en cas de disposar de temps pel joc lliure). Es pretén així analitzar els diferents criteris que utilitza el professorat per tal d'organitzar i gestionar la sessió i observar les formes en què els nens i nenes s'autogestionen si no hi ha intervenció específica del professorat. Així doncs, si bé la gestió de la tasca està dirigida pel docent, el fet que sovint sigui l'alumnat mateix qui s'organitzi lliurement, ha comportat que en l'anàlisi i interpretació de resultats, les dades corresponents a aquesta variable s'hagin inclòs a diferents apartats, segons si es fa referència a l'alumnat o al professorat.

Aquesta variable inclou els indicadors de: procediment de formació de grups, composició dels grups, ús i distribució de l'espai, ús i distribució del material, i ús i distribució del temps o de les intervencions en la realització de la tasca.

Procediment de formació de grups

La forma en què s'han establert els grups per tal de dur a terme la tasca: a partir d'indicacions intencionades o aleatòries del professorat o bé segons les preferències de l'alumnat.

Composició dels grups

Les característiques dels grups quant a composició de nenes i nens, que pot ser mixta, segregada, amb algun cas aïllat (un nen o una nena amb un grup majoritàriament de sexe contrari), o combinat (uns grups de només nenes i només nens, i uns altres grups mixts).

Ús i distribució de l'espai

La forma d'organitzar i gestionar l'espai per part del professorat o bé la forma en què el grup en fa ús lliurement (espai que ocupen, dimensions del terreny de joc que ocupa cada grup, etc.).

Es pretén observar si hi ha un ús equitatiu de l'espai entre nens i nenes (en dimensions i importància), quin paper hi juga el professorat a l'hora de distribuir-lo, i a quins conflictes i/o acords arriben nens i nenes.

Ús i distribució del material

La forma d'organitzar i gestionar el material per part del mestre o la mestra o bé la forma en què el grup en fa ús lliurement (tipus de material que escull, ús que en fa, etc.). També s'inclouen tots aquells comentaris o intervencions de l'alumnat o el professorat que facin referència a l'ús i distribució del material.

Es pretén observar quin tipus de material fa servir el professorat (si és convencional o no); quin material escull lliurement l'alumnat si en té ocasió; si hi ha un ús equitatiu del material entre nens i nenes, i quin paper hi juga el professorat a l'hora de distribuir-lo.

Ús i distribució del temps o de les intervencions en la realització de la tasca

Nivell de participació de nenes i nens a cada tasca, ja sigui tenint en compte el temps de participació o el nombre de vegades que intervé en el joc o exercici. Es fa referència a grups en conjunt i a aquells individus que adoptin una actitud particular clarament diferenciada de la resta.

4.2.3. La dimensió 3: Interacció Docent ↔ Alumnes

Tal i com proposen Vázquez, Fernández & Ferro (2000: 97), la interacció entre alumnes i professorat és també una variable a tenir en compte per comprendre les relacions de gènere que s'estableixen a les classes, ja que posa de relleu si se segueixen les pautes culturals de gènere o no, i en quins paràmetres es produeix. S'han establert dues variables: la interacció Alumnes → Docent, que fa referència a les interaccions que nens i/o nenes dirigeixen al mestre o la mestra; i la interacció Docent → Alumnes, que inclou les interaccions que segueixen el sentit invers.

a) Variable 3.1: Interacció Alumnes → Docent

En aquesta variable s'inclouen les interaccions que dirigeix l'alumnat al mestre o la mestra i que fan referència a: suport a l'organització, atenció personal alumne/a – docent, intervenció alumna/e – docent, i protesta a docent.

Suport a l'organització

Situacions en què un nen, una nena, o un grup s'ofereixen voluntàriament per dur a terme tasques de suport a l'organització de la sessió o per fer la tasca (per intervenir en la demostració o per iniciar l'activitat), o per anar a cercar algun material necessari, etc.

Atenció personal alumne/a – docent

Situacions en què nens o nenes s'apropen a la mestra o al mestre per fer-li algun comentari proper.

Intervenció alumna/e – docent

Intervencions de tot tipus (en forma de pregunta o aportació) que nens i nenes dirigeixen al mestre o a la mestra davant del grup (principalment en les fases d'informació).

Protesta a docent

Situacions en què algun infant protesta contra allò que es considera injust per obtenir una reparació o exigir una cosa a la qual creu tenir dret, com per exemple: "La Rosa ja ho ha fet!", "Els nens no la passen mai", etc. Tot i que aquests comentaris es podrien considerar també pertinents als indicadors d'"atenció personal" o una "intervenció" en públic", ja que és mitjançant algun d'aquests dos mecanismes que es produeix, la rellevància d'aquest tipus d'actitud ha fet que es considerés necessari diferenciar-la dels indicadors anteriors.

b) Variable 3.2: Interacció Docent → Alumnes

Dins d'aquesta variable, els indicadors de l'estudi han estat les interaccions que dirigeix la mestra o el mestre a nens i/o nenes i que fan referència a: delegació de tasques, exemple, pregunta docent – alumna/e, control indisciplina, control atenció, atenció personal docent – alumne/a, tracte específic, carència, llenguatge amb connotacions de gènere.

Per a l'anàlisi de les interaccions, a causa de l'ampli espai que s'acostuma a utilitzar a l'Educació Física i de les limitacions tècniques de l'estudi, es fa difícil reconèixer el tipus de missatge que la mestra o el mestre proporciona a l'alumnat. Davant aquesta circumstància, s'han establert dos indicadors que si bé no distingeixen el tipus de missatge, permeten recollir les ocasions en què el mestre o la mestra es dirigeix a un nen o a una nena de forma individual — en l'indicador "Atenció personal docent → alumna/e", o bé en grup "Tracte específic".

Delegació de tasques

Situacions en què el mestre o la mestra encarrega a una nena o a un nen una tasca organitzativa: portar material, ajudar a col·locar-lo correctament, recollir-lo, endreçar-lo, etc.

Exemple

Situacions en què la mestra o el mestre posa d'exemple un nen, una nena o un grup com a model per fer la tasca, com a punt de referència per a fer l'activitat, o per iniciar-la.

Pregunta docent – alumne/a

Ocasions en què la mestra o el mestre es dirigeix a un nen o a una nena específicament per sol·licitar informació sobre aspectes de l'activitat o el desenvolupament de la sessió.

Control indisciplina

Aquelles situacions en què el mestre o la mestra dona indicacions per mantenir la disciplina a nens i/o nenes que no segueixen les normes de comportament establertes.

Control atenció

Aquelles situacions en què el mestre o la mestra dona indicacions per requerir l'atenció de nenes i/o nens que no escolten les explicacions.

Atenció personal docent – alumna/e

Situacions en què el mestre o la mestra s'apropa a un nen o a una nena en concret per donar-li indicacions específiques de qualsevol tipus: organitzatives, tècniques o actitudinals.

Tracte específic

Situacions en què la mestra o el mestre es relaciona amb el grup dels nens o de les nenes de forma particular, és a dir, que hi dedica una atenció especial diferenciada de la resta. És similar a l'anterior, però en aquest cas l'atenció es dirigeix a un grup i no a una persona en concret.

Carència

Quan la mestra o el mestre ignora la intervenció d'un alumne, alumna o un grup; no escull a qui s'ofereix voluntàriament per fer una tasca organitzativa o un rol en el joc; etc.

Llenguatge amb connotacions de gènere

El missatge verbal que transmet el mestre o la mestra denota unes determinades expectatives, l'atribució d'unes determinades qualitats a un nen o nena (per l'adjectivació o entonació que utilitza), una indicació diferenciada a nens i nenes, un comentari despectiu o sexista o la utilització d'un ús no sexista de la llengua; etc.

Aquest conjunt de dimensions, variables i indicadors es converteixen, doncs, en el nexa entre el model teòric plantejat i el treball de camp. Un cop definit el model i l'objecte teòric de la recerca, a continuació es passa a la descripció del plantejament metodològic de la recerca.

Capítol 5. Disseny metodològic

5.1.	ENFOCAMENT DE LA INVESTIGACIÓ	200
5.2.	MÈTODES I MOSTRA	203
5.2.1.	L'OBSERVACIÓ.....	204
a)	Avantatges.....	204
b)	Inconvenients.....	205
5.2.2.	L'ANÀLISI DE CONTINGUT.....	208
a)	Avantatges i inconvenients.....	208
b)	Aplicació de l'anàlisi de contingut	209
5.2.3.	MOSTRA	211
a)	Críteris per a la selecció dels casos	212
b)	Característiques de la mostra definitiva	212
5.3.	DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA	213
5.3.1.	L'OBSERVACIÓ EN AQUESTA RECERCA	214
a)	Tipus: grau d'intervenció i participació de l'observadora.....	214
b)	Nivell d'observació: una visió integradora	215
c)	Forma de deixar-ne constància: el registre anecdòtic i la filmació.....	216
5.3.2.	L'ANÀLISI DE CONTINGUT: TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ, ANÀLISI I PROCESSAMENT DE DADES.217	
a)	Preanàlisi.....	218
b)	Transcripció, anàlisi i codificació de les dades	221
c)	Interpretació de les dades i elaboració de l'informe final	224
5.3.3.	VERIFICACIÓ DE LES DADES.....	227

En aquest capítol es descriu la metodologia que s'ha dut a terme per al desenvolupament d'aquesta investigació. En primer lloc, es presenta l'enfocament general de la recerca, de manera que se'n destaquen els trets que la caracteritzen com a recerca educativa i feminista. A continuació, a la segona part, s'exposen els mètodes que s'han aplicat, l'observació i l'anàlisi de contingut, i es presenta la mostra de l'estudi, que ha consistit en un estudi de casos. Finalment, a la tercera part, es descriu detalladament el desenvolupament d'aquesta recerca i s'assenyalen els trets específics de l'observació que s'ha dut a terme, el procés de l'anàlisi de contingut i els mecanismes de verificació de les dades que s'han aplicat.

5.1. Enfocament de la investigació

Les característiques de l'objecte d'estudi i la problemàtica plantejada converteixen aquesta recerca en una investigació educativa i feminista.

La investigació educativa, com destaquen Antonio Latorre, Delio del Rincón i Justo Arnal (2003), es caracteritza per: la complexitat, la dificultat epistemològica i el caràcter multidisciplinari i pluriparadigmàtic. Com succeeix en el conjunt de ciències socials, cada una d'aquestes característiques implica una sèrie d'aspectes a tenir en compte a l'hora de dissenyar la recerca.

En primer lloc, cal destacar la complexitat i el dinamisme de la realitat educativa, tots els elements de la qual estan contínuament canviant i relacionant-se. El fet que la major part de les situacions educatives siguin irrepetibles, s'hi produeixi la interacció de múltiples variables, i se'n faci necessària la contextualització, en dificulta la replicació i el plantejament d'una generalització tal i com s'entén en les ciències naturals.

Tenint en compte aquesta complexitat i la dificultat epistemològica que comporta, doncs, aquesta investigació no pretén generalitzar-ne els resultats, sinó una millor comprensió dels processos de reproducció, resistència, i/o canvi dels models i les relacions tradicionals de gènere en l'Educació Física.

D'altra banda, malgrat hi hagi aspectes de la realitat educativa que no són directament observables, poden ser també objecte d'investigació, tal i com assenyalen Latorre, del Rincón & Arnal (2003: 37-38):

"Aspectos importantes de la realidad educativa como las creencias, valores o significados no son directamente observables ni susceptibles de experimentación [...]. La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su

estudio desde planteamientos humanístico-interpretativos. Existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados sin que por ello tengamos que renunciar a su estudio.”

La complexitat i el dinamisme dels fenòmens educatius, que sovint no són directament observables, doncs, obliga que s’hagin d’interpretar.

Els fenòmens educatius, d’altra banda, es poden analitzar des de diferents disciplines, com la sociologia, la psicologia o la pedagogia. La combinació de les diverses ciències que poden aportar coneixements sobre aquests fenòmens permet, doncs, comprendre’ls millor. Per tant, en aquesta recerca s’ha plantejat combinar aspectes propis de l’àmbit de la sociologia de l’esport així com aspectes de la sociologia de l’educació, la didàctica i la pedagogia aplicades a l’Educació Física.

La investigació educativa, com la resta de ciències socials, es pot proposar des d’una gran diversitat de perspectives i mètodes, cosa que li confereix un caràcter multiforme i que comporta que en aquest tipus d’investigacions sigui freqüent la intervenció de més d’un paradigma. Actualment s’identifiquen tres grans paradigmes com a marcs generals de referència en la investigació educativa: positivista³⁰, interpretatiu i sociocrític (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003). Cadascun ofereix unes “lents” particulars per observar i comprendre l’activitat humana, de manera que el tipus de preguntes que intenten respondre són diferents i sovint utilitzen mètodes de recollida i anàlisi diferents (Sparkes, 1992).

En aquesta recerca, s’ha optat per una complementarietat de paradigmes, ja que inclou aspectes del paradigma interpretatiu d’una banda i del sociocrític de l’altra.

El paradigma interpretatiu —també anomenat paradigma qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic— s’interessa, sobretot, per l’estudi del significat de les accions humanes i de la vida social. Des d’aquesta perspectiva es considera que la realitat social és múltiple, holística, construïda i dinàmica, és a dir, diversa, complexa i canviant. Tenint en compte aquests trets, no és possible desenvolupar un conjunt de normes universals que

³⁰ El paradigma positivista aspira a descobrir les lleis per les quals es regeixen els fenòmens educatius i a elaborar teories científiques que guïin l’acció educativa. De fet, porta implícit el perill de caure en el reduccionisme: és cert que permet tenir en compte criteris de rigor metodològic, però com a contrapartida, sacrifica dimensions inherents al fet educatiu com a realitat humana, sociocultural i fins i tot política i ideològica. Per a una descripció més àmplia dels paradigmes en la investigació educativa, veure Latorre, del Rincón & Arnal (2003).

expliquin perquè les persones actuen, pensen i creuen d'una manera o d'una altra (Curtner-Smith, 2001). Aquesta visió porta a qui investiga a centrar-se en la descripció i la comprensió d'allò que és objecte d'estudi més que a generalitzar.

El paradigma sociocrític, per la seva banda, si bé conceptual i metodològicament és similar al paradigma interpretatiu, afegeix a la recerca el component ideològic, ja que a més de descriure i comprendre la realitat, també té la intenció de transformar-la. No n'hi ha prou a fer una anàlisi de la realitat educativa, sinó que cal anar més enllà i donar resposta als problemes que genera. Així, des d'aquest paradigma es qüestiona la neutralitat de la ciència i la de qui investiga, a qui s'atribueix una dimensió transformadora.

En el plantejament d'aquesta recerca, s'incorporen trets d'ambdós paradigmes. Anteriorment ja s'ha assenyalat que la pretensió d'aquest estudi és la comprensió i la interpretació dels processos i mecanismes que es posen en acció en l'Educació Física des d'una perspectiva de gènere. S'entén que mestres i alumnes es troben amb diferents actituds, opinions i coneixements sobre el moviment i l'esport no observables directament però que influeixen en el procés educatiu. D'aquesta manera, qui participa en aquest procés no segueix normes previsibles o patrons, sinó que negocia significats i elabora solucions provisionals. Partint d'aquests elements, tal i com recull Helle Ronholt (2002), l'interès de la recerca se centra en les interaccions i les construccions socials que es donen dins la complexa vida de la classe, tal i com planteja la línia interpretativa.

D'altra banda, el propòsit d'aprofitar els resultats obtinguts en la tasca de formació inicial i permanent del professorat d'Educació Física, així com la intenció d'identificar el potencial del canvi present a l'Educació Física des d'una perspectiva de gènere, també situen aquesta investigació dins la perspectiva del paradigma sociocrític. Tal i com indiquen Rovegno & Kirk (1995), la comprensió de com es produeix l'aprenentatge a les classes d'Educació Física pot permetre la millora de l'eficàcia dels programes educatius crítics, els quals, sense aquesta comprensió, és difícil que siguin realment efectius.

Finalment, el compromís per apropar-se a la igualtat i a la justícia social per a homes i dones a la nostra societat fa que aquesta recerca es pugui considerar, també, feminista. En aquest àmbit, George Ritzer (2002) classifica la teoria

feminista contemporània en tres grans tipus: les teories de la desigualtat, les teories de la diferència, i les teories de l'opressió. Cada una d'aquestes perspectives es diferencia segons la resposta a les preguntes: "què passa amb les dones?" i "per què la situació és com és?".

Les teories de la desigualtat descriuen la posició de les dones indicant que en la majoria de circumstàncies la situació no és només diferent de la dels homes, sinó menys privilegiada, o desigual, partint d'explicacions provinents dels plantejaments liberals i marxistes de la desigualtat. Les teories de la diferència exposen que la posició i l'experiència femenina en la majoria de les situacions és diferent a la dels homes en la mateixa situació. Finalment, les teories de l'opressió plantegen que les dones no són només diferents o desiguals, sinó que es troben oprimides, subordinades, modelades, utilitzades i són objecte d'abús per part dels homes.

Com planteja Ann Hall (1996) però, la recerca feminista és molt plural i sovint adopta una perspectiva interdisciplinària. En aquesta línia, aquesta investigació adopta una perspectiva eclèctica pel que fa a les teories del feminisme, considerant que per respondre a la problemàtica suscitada és necessari tenir en compte, paral·lelament, la perspectiva de la diferència així com la de la desigualtat.

Es tracta, doncs, d'una investigació educativa i feminista que pretén aconseguir una millor comprensió dels processos de reproducció, resistència i/o canvi dels models i les relacions tradicionals de gènere en l'Educació Física a primària. Amb aquesta intenció, s'ha optat per: un enfocament multidisciplinari, combinant els coneixements de l'àmbit de la sociologia de l'esport, de l'educació, la didàctica i la pedagogia; una perspectiva pluriparadigmàtica, en què es complementen els paradigmes interpretatiu i sociocrític; i des de la perspectiva de gènere la incorporació de les propostes teòriques de la diferència i de la desigualtat al mateix temps.

5.2. Mètodes i mostra

La pregunta inicial a la qual es pretén donar resposta condiona l'elecció d'uns mètodes o uns altres. En aquesta recerca, la problemàtica a resoldre i la naturalesa de l'objecte d'estudi requereix un apropament directe a la realitat escolar i, en aquest cas, a la realitat de l'àrea d'Educació Física. Per aquest motiu, considerant els avantatges i inconvenients dels diversos mètodes de recollida de dades, tal i com es descriu en aquest apartat, s'han escollit

l'observació i l'anàlisi de contingut. El primer mètode, el de l'observació i la recollida de dades a partir de gravacions en vídeo i registre anecdòtic, permet reunir tot el material necessari per realitzar l'anàlisi de contingut d'allò que succeeix durant la sessió.

Pel que fa al mostreig, en un estudi d'aquest tipus no és possible obtenir una mostra representativa de la població que s'estudia, però si una selecció de casos típics, que si bé suposa una limitació a la possibilitat de generalitzar (Heinemann, 2003: 125), cosa que no es pretén en aquest estudi, sí que ens permet comprendre millor el fenomen.

5.2.1. L'observació

Per a l'aplicació d'aquest mètode, Quivy & Campenhoudt (1997: 192) destaquen que "normalment caldrà estructurar l'acte d'observació mitjançant un esquema o guió prèviament elaborat", en què es trien de manera molt selectiva les diferents categories de comportament que cal observar. D'aquesta manera es diferencia el que habitualment s'entén per *mirar* del que s'entén per *observar* des d'una perspectiva investigadora. Com planteja Antonio Bolívar (1995: 114) "observar no és tan sols mirar": cal focalitzar la visió des d'un marc conceptual i disposar d'instruments i estratègies per recollir la informació adequadament. Per això, com indica Elliot Eisner (1998), és necessari tenir un "ull il·lustrat". Aquest mètode, però, té uns avantatges i uns inconvenients que cal tenir en compte, tal i com es descriu a continuació.

a) Avantatges

Com proposa Klaus Heinemann (2003), l'observació com a mètode de recerca té uns avantatges que la fan idònia per a aquesta recerca. En primer lloc, és possible enregistrar l'esdeveniment real en el moment en què es produeix, sense dependre de la reconstrucció verbal feta per una altra persona o en un document. Com assenyalen Quivy & Campenhoudt (1997: 191):

"Els mètodes d'observació directa són en ciències socials els únics que copsen els comportaments en el moment mateix en què es produeixen, i sense intermediaris (documents o testimonis). En tots els altres mètodes, en canvi, els esdeveniments, les situacions o els fenòmens estudiats són reconstruïts a partir de les declaracions dels actors (enquesta per qüestionari i entrevista) o a partir de les restes deixades per aquells que en foren testimonis directes o indirectes (anàlisi de documents)."

Així, per abordar el tema, no es depèn de la competència lingüística, de la memòria o de la disposició de qui s'entrevista.

En segon lloc, mitjançant aquest mètode, la situació de recopilació és poc artificial, és a dir, no hi ha una actuació provocada per la investigació, tot i que si els subjectes saben que són observats pot haver-hi un major grau de reactivitat, tal i com es descriurà més endavant.

En tercer lloc, l'observació permet recollir informació que difícilment es podria aconseguir a través d'altres mètodes, ja que la majoria dels aspectes relacionats amb els models, les actituds i les relacions de gènere es transmeten amb la pràctica quotidiana mateixa, formen part de les diferents situacions educatives i només mitjançant l'observació serà possible conèixer-los i identificar-los.

I finalment, segons Heinemann (2003: 136), l'observació permet captar situacions complexes, com un joc o una competició, en què s'hi produeixen un ampli nombre d'interaccions, contactes i relacions que es desenvolupen ràpidament. Qui és objecte d'observació no pot abastar tota aquesta complexitat, només té una única "localització", i li és difícil detectar-la o reproduir-la de forma adequada; tanmateix, l'observació externa pot fer més fàcil aquesta tasca.

b) Inconvenients

Tot i la idoneïtat d'aquest mètode per a l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, cal tenir present els inconvenients que implica tota observació, com la reactivitat de qui n'és objecte o el problema de la interpretació, entre altres dificultats.

La reactivitat de qui és objecte d'observació

El fet de saber-se objecte d'estudi, i l'entrada d'algú que observa, distorsiona el procés educatiu. Aquest fet, doncs, implica una reacció i un canvi en la manera habitual de fer de l'alumnat i especialment del professorat, que és qui més consciència té de formar part d'un estudi: cal tenir-ho en compte a l'hora d'analitzar i interpretar els resultats.

En relació amb aquesta qüestió, cal assenyalar que ni el professorat ni l'alumnat coneixia clarament l'objectiu de la recerca per tal de no induir o donar pistes sobre el comportament esperat o el més adequat³¹. D'altra banda, el fet que el professorat, així com l'alumnat, procurés fer la classe de la millor manera possible segons les seves pròpies creences, ja resultava

³¹ Veure annex 2: "Descripció del procés de recollida de dades".

interessant per a la recerca, perquè així es podrien observar les actituds i relacions que es produeixen fins i tot en aquest cas.

El problema de la interpretació

Heinemann (2003: 137) indica que per "comprendre un comportament se n'ha d'interpretar el significat". Aquest significat el deduïm a partir del context en què s'ha produït, pel nostre coneixement general, i d'acord amb els models de significats socioculturals que coneixem. Com més s'allunya l'objecte d'estudi dels àmbits que ens resulten familiars —de les claus per interpretar-lo—, més difícil serà comprendre correctament el fet.

Aleshores, com assenyala Andrew Sparkes (1992: 31), no és possible "veure el món sense considerar-hi el nostre lloc", de manera que al llarg d'un procés d'investigació com aquest, qui investiga és el primer instrument de treball per a l'anàlisi i interpretació de les dades. La investigació interpretativa és "un procés d'interacció i implicació personal que es basa molt més en les habilitats socials i capacitats creatives de qui investiga que no pas en un conjunt de competències tècniques". Així, els resultats i les conclusions es desenvolupen des del bagatge de la persona que fa la investigació.

Tot i així, en la recerca interpretativa, qui investiga, si bé entra al camp de treball teòricament amb la informació necessària i ja amb certa idea dels temes que cal analitzar, intentarà no imposar els punts de vista particulars i procurarà generar categories teòriques a mesura que emergeixen de l'anàlisi (Sparkes, 1992). Ara bé, com diu Miguel Martínez (1989: 46, cf. a Camerino, 1995: 18):

"És possible comprovar com les meves creences influeixen en la meva percepció; com tendixo a veure el que espero veure, el que estic acostumat a veure o el que m'han suggerit que vegi; com tendixo a no veure coses que poguessin ser amenaçadores per a la meva imatge personal o que poguessin entrar en conflicte amb les meves creences més profundes i sòlides; com una part de la meva ment distorsiona les percepcions que es registren en l'altre; com una part de mi amaga coses a l'altra o l'enganya, etc."

Com assenyala Antonio Bolívar (1995: 117) "tota observació és inferencial, és a dir, atribueix un determinat significat a allò que s'ha observat". Aleshores, perquè pugui dur-se a terme amb certa base objectiva i es minimitzin els prejudicis, és necessari que l'observació sigui planificada i registrada, de manera que es pugui seguir l'evolució o contrast amb una altra persona. La projecció de les expectatives de la investigadora en la recerca, doncs, tot i que —com es descriu més endavant— s'han intentat controlar amb l'ús de

filmacions que permeten la revisió repetida de les escenes i l'observació dels esdeveniments que succeeixen al mateix temps, no es pot evitar.

Una bona recerca però, com proposa Aaron Cicourel (1982), no és tant aquella que ha anul·lat tots els biaixos —cosa que és pràcticament impossible—, com la que, malgrat això, és capaç de fer sorgir les invariants del discurs que són les que, en definitiva, remetent a constants sociològiques d'interès, i permet elaborar categories teòriques.

Altres inconvenients

Heinemann (2003) recull un seguit d'inconvenients que s'afegeixen als principals desavantatges de l'observació com a mètode.

En primer lloc, el fet que l'observació sigui aliena, és a dir, que només sigui possible observar els signes externs (com per exemple els comportaments dels altres), les seves característiques visibles i les condicions en què es donen. El sentit d'una actuació només es podrà registrar interpretant el que s'ha observat, exigint la capacitat de descodificar les senyals o els símptomes que expressin, per exemple, emocions o motius.

Un altre inconvenient de l'observació és que forçosament s'ha de limitar a un espai i temps concret, de forma que és necessari seleccionar la informació. Aquest fet implica la ruptura de relacions i interdependències que van més enllà del moment i l'espai observat, de manera que mai es pot tenir la seguretat de si el que s'ha observat és realment rellevant, i sorgeix el perill que successos anecdòtics o casuals es converteixin en unitats d'observació.

Igualment, una limitació de l'observació és el camp de visió, és a dir, quan succeeixen fets que no poden ser registrats a causa de la posició que ocupa qui observa, que és una sola posició, no pot estar en diversos llocs al mateix temps, i únicament podrà captar el fet de forma limitada, especialment pel que fa a les percepcions acústiques.

A més a més, la persona que observa també ha de tenir present que la seva atenció és oscil·lant, capta, reté i anota els fets de forma selectiva, es pot trobar amb dificultats com les simpaties o antipaties per les persones, l'anticipació en la valoració dels successos, no posar atenció al que no succeeix tot i que això podria ser el més significatiu, etc. Finalment, l'accessibilitat a fets confidencials, privats, secrets, personals, etc. tampoc és possible mitjançant l'observació.

Tenint en compte aquest conjunt de circumstàncies, s'ha considerat que l'observació és un mètode adequat per a la problemàtica que es pretén abordar. L'observació, però, ha d'anar acompanyada de l'anàlisi de contingut.

5.2.2. L'anàlisi de contingut

L'anàlisi de contingut, tal i com ja apuntava Bernard Berelson, és una tècnica d'investigació per a la "captación sistemática e interpretación del contenido de textos, fotos, películas, etc." (Heinemann, 2003: 147). El seu objectiu és la valoració d'entrevistes qualitatives o discussions en grup, vídeos, gravacions en cinta, etc. que en el marc del projecte han permès recopilar les dades. En definitiva, el que permet l'anàlisi de contingut, és "fer parlar" els documents i extreure les dades necessàries per respondre la pregunta inicial de la recerca que es proposa. L'observació, doncs, s'ha de complementar necessàriament amb aquest mètode, ja que així es pot arribar a la interpretació d'allò observat. Com planteja Wright (1995), les eines basades en la comptabilització del nombre i el tipus d'interaccions que es dediquen a nois i a noies no és suficient. Fa falta una eina més subtil i sofisticada per entendre els significats produïts pel professorat i l'alumnat.

a) Avantatges i inconvenients

Aquest procés té una sèrie d'avantatges i inconvenients que es troben descrits a Heinemann (2003). Un dels principals avantatges és que la interpretació és repetible i, segons els interessos de l'estudi, és possible estructurar el material de base (texts, etc.) tantes vegades com es consideri oportú en cada moment.

Igualment, i entre altres avantatges, l'anàlisi de contingut fa possible recopilar una gran amplitud de dades i permet que es pugui disposar del material en tot moment, sense necessitat de dependre d'altres persones o de la capacitat de memòria que es tingui.

Tot i aquests beneficis, l'anàlisi de contingut té un seguit d'inconvenients i dificultats. En primer lloc, el fet que els texts que s'analitzen —en aquesta recerca serien les transcripcions de les filmacions i el registre anecdòtic conjuntament—, ja hagin comportat una interpretació pot donar falsedats que poden ser difícils de detectar. D'altra banda, l'anàlisi de contingut requereix disposar d'una teoria que permeti passar dels documents de text transcrits a les estructures de coneixement, comportaments, valors, etc. dels individus, fet que requereix una elaboració molt més complexa. A més a més, captar el

sentit intrínsec del que s'ha escrit o dit suposa un problema, ja que es tracta de reconstruir significats, valoracions, intencions, etc.; a més a més s'han d'interpretar els indicadors, que no són directament mesurables. Finalment, l'anàlisi de contingut també depèn del context en què s'elaboren els materials, de manera que els texts obtenen el significat d'acord amb el context situacional en què han estat creats. No és possible separar el contingut del text del context de la producció, i aquest aspecte, en aquesta recerca, és un element clau a tenir en compte.

b) Aplicació de l'anàlisi de contingut

L'anàlisi de contingut és una activitat laboriosa que en alguns casos es considera més un art que una ciència (Denzin & Lincoln, 1994; Curtner-Smith, 2001).

En l'anàlisi de contingut, qui investiga ha de fer les operacions oportunes per tal d'estructurar el conjunt d'informació (les dades recollides) en un tot coherent i significatiu per tal d'extreure'n un significat rellevant amb relació al problema d'investigació. Es tracta, doncs, de donar sentit a la informació mitjançant el treball sobre aquesta mateixa informació. Donar-li aquest sentit implica analitzar-la, és a dir, organitzar la informació establint patrons o models, categories i unitats descriptives bàsiques, i també implica interpretar-la explicant els models descriptius i buscant relacions i connexions entre les dimensions descriptives (Denzin & Lincoln, 1994; Sandín, 2003).

En tota investigació, l'anàlisi de contingut és un procés cíclic de selecció, categorització, comparació, validació i interpretació present en totes les fases de la investigació que ens permet millorar la comprensió d'un fenomen de singular interès.

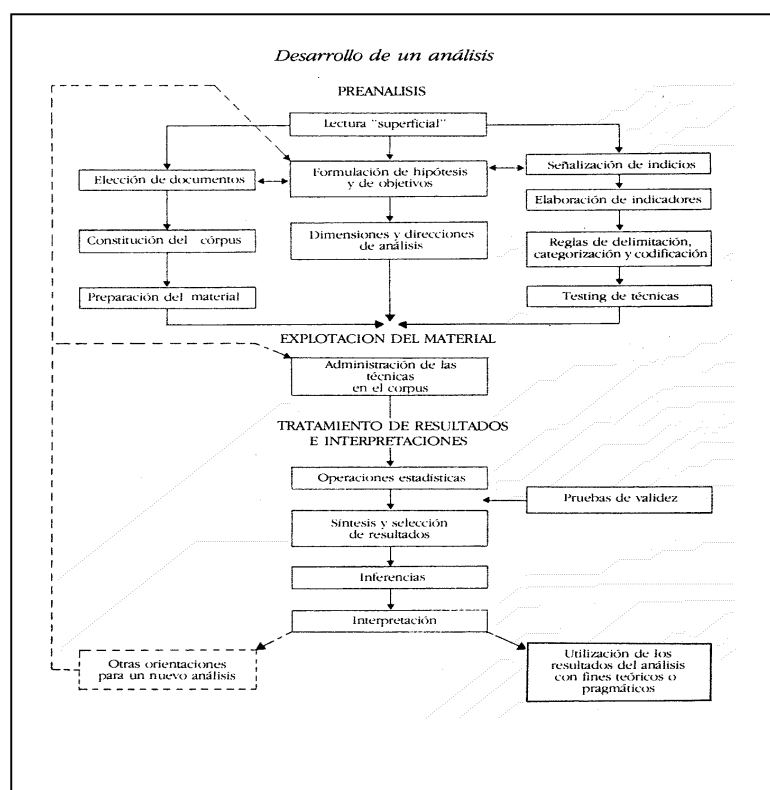
"Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo o se elabora un diario de investigación, la actividad del investigador no sólo se limita a registrar información sino que conlleva una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de la información." (Sandín, 2003: 6)

No hi ha un únic model estandarditzat per dur a terme l'anàlisi de contingut. Michael Huberman i Mathew Miles (1994), per exemple, proposen tres fases que anomenen: reducció de dades; disposició i transformació de dades, i obtenció i verificació de conclusions. A la fase de reducció de dades, la primera tasca a fer és la separació del text en segments o unitats de significat, de manera que es requereix definir les unitats d'anàlisi. A continuació, es codifica, moment en què s'examina cada unitat de dades per

identificar-hi aquells indicadors que seran útils per a l'estudi. I finalment, es reuneixen les unitats que formen part d'un mateix indicador, en una tasca de síntesi i agrupament. Aleshores, es procedeix a la manipulació i transformació de la informació, per tal de disposar les dades d'una forma ordenada que faciliti la interpretació i potencii l'elaboració de les conclusions. I finalment, s'arriba a la fase d'obtenció de resultats i verificació de les conclusions.

Laurence Bardín (1986) també distingeix tres fases en l'anàlisi de contingut, però en aquest cas, les identifica com: la preanàlisi i la preparació del material; l'explotació del material seleccionat, i el tractament de resultats i interpretació de les dades. Així doncs, Bardín (1986) hi afegeix un pas previ, el preanàlisi, en què s'inclou la selecció dels documents que es volen sotmetre a anàlisi i la formulació dels indicadors en els quals es recolzarà la interpretació de les dades.

Figura 4. Esquema d'aplicació de l'anàlisi de contingut



(Font: Bardín, 1986: 77)

A l'apartat "L'anàlisi de contingut: tractament de la informació, anàlisi i processament de les dades", tenint en compte aquest esquema, es descriu el procés seguit per elaborar-lo.

5.2.3. Mostra

Tenint en compte les característiques de la investigació, s'ha considerat que l'estudi de casos era el mecanisme més adequat per abordar-la.

Segons Latorre, del Rincón & Arnal (2003) l'estudi de casos és un tipus d'investigació particularment apropiada per estudiar un cas o situació amb certa intensitat en poc temps. El potencial que té se sustenta en el fet que és possible identificar els diferents processos interactius que el conformen, s'orienta a la comprensió profunda de la realitat singular— individu, família, grup, institució social o comunitat—, i permet flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals. Aquestes característiques són les que ens han portat a escollir aquest mètode.

Segons Robert Stake (1981, cf. a Latorre, del Rincón & Arnal, 2003: 237), l'estudi de casos té avantatges com: és més concret, ja que està vinculat a l'experiència personal i és més viu; està contextualitzat; es facilita la comprensió de la complexa realitat social, i fa possible arribar a generar diferents interpretacions d'una mateixa realitat; es basa en poblacions de referència properes, de manera que és possible implicar-se més fàcilment i que qui investiga pugui aprendre del cas analitzat ja que li és pròxim i significatiu. D'altra banda, el disseny obert i flexible permet els processos inductius-deductius que faciliten la construcció del coneixement, així com la possibilitat d'introduir, menysprear o potenciar alguns aspectes determinats.

L'estudi de casos topa amb la dificultat de formular generalitzacions a partir d'una realitat singular, i amb la pregunta de quina utilitat pot tenir l'estudi de casos per a qui ha d'adoptar una acció (Stake, 1994). Aquesta investigació, però, no pretén predir, verificar o generalitzar un fenomen, sinó comprendre el significat de les accions humanes en un context social: en aquest cas les sessions d'Educació Física.

Aquelles veus que qüestionen les aproximacions científiques al fet educatiu per la impossibilitat de generalitzar els resultats, han de tenir present que allò general no és indicatiu de veracitat, ja que la realitat és plural. El caràcter local de l'objecte d'estudi no impedeix que es pugui incloure en el coneixement científic (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003).

Junt amb aquestes característiques, Sharan Merriam (1988, cf. a Latorre, del Rincón & Arnal, 2003: 234), assenyala també que es pot diferenciar entre un estudi de casos descriptiu, interpretatiu o avaluatiu. En aquesta recerca, s'ha

optat per un estudi de casos interpretatiu, ja que es pretén interpretar i teoritzar sobre el cas desenvolupant característiques conceptuals per il·lustrar, defensar o desafiar pressupòsits teòrics defensats prèviament. Per això, se segueix un procés deductiu-inductiu en què es parteix d'uns coneixements previs extrets de la teoria i la pròpia experiència que poden ser modificats i complementats amb elements que va proporcionant cada cas.

a) Criteris per a la selecció dels casos

Per a la selecció dels casos que s'estudien s'ha dut a terme un mostreig de casos típics (Heinemann, 2003), també anomenat mostreig intencional, en què és la persona que investiga qui realitza la selecció de la mostra a analitzar. En aquest tipus de mostreig es recull una mostra heterogènia representativa de la població tenint en compte la varietat d'aspectes que es considera que influeixen en el fenomen estudiat (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003). En aquest estudi, com en altres recerques similars, s'han tingut en compte aspectes que tenen a veure amb les característiques del professorat, les característiques del centre i les característiques de l'alumnat (veure taula 6).

Taula 6. Aspectes a tenir en compte en la selecció dels casos

Professorat	Sexe (home o dona)
	Edat (menor o major de 30 anys)
	Experiència docent (menor o major de 5 anys)
	Titulació (Mestres Especialistes en Educació Física — MEF—, o via postgrau)
Centre	Titularitat (pública o concertada)
Alumnat	Classe social predominant (alta, mitja o baixa)
	Percentatge d'alumnat nouvingut (absència, mig o alt)

Tenint en compte aquests aspectes a l'hora de fer la selecció, a l'estudi hi han participat vuit mestres, quatre homes i quatre dones, que treballen en vuit centres diferents. A l'annex 1 "Criteris de selecció de la mostra", es justifiquen els aspectes que s'han tingut en compte.

b) Característiques de la mostra definitiva

Partint de la combinació de tots els criteris de selecció, s'ha obtingut un nombre total de vint-i-quatre casos possibles, que s'ha reduït a 8 mestres per tal de fer viable l'estudi. Per passar del primer grup al definitiu s'han suprimit, en primer lloc, aquells casos que, si bé existeixen, són menys habituals. En segon lloc, s'ha procurat elegir els casos de manera que en la mostra es recollissin totes les variables descrites, hi hagués un equilibri entre homes i

dones, i fos possible localitzar la persona ajustada al perfil (degut a la inestabilitat en què encara es troben molts i moltes mestres d'Educació Física amb la titulació de MEF).

La mostra comprèn, doncs, vuit casos que es descriuen a la taula 7. A cada un d'aquests vuit casos s'han observat entre una i quatre sessions de continguts preesportius i continguts expressius, segons la duració de cada sessió d'Educació Física establerta a cada escola i la programació del professorat, procurant mantenir un equilibri entre els diversos centres i continguts.

Taula 7. Mostra definitiva³²

Identificació		Característiques del professorat			Característiques del centre	Característiques de l'alumnat	
Escola	Docent	Sexe	Edat	Experiència	Titularitat del centre	Entorn socio-econòmic	% Immigració
A	Glòria	Dona	38	+ de 5 anys	Públic	Baix	+/- 20 %
B	Maribel	Dona	25	- de 5 anys	Públic	Mig	-10%
C	Carlota	Dona	42	+ de 5 anys	Concertat	Alt	0%
D	Ruth	Dona	24	- de 5 anys	Concertat	Mig - Alt	0%
E	Sergi	Home	40	+ de 5 anys	Públic	Baix	70%
F	Jesús	Home	27	- de 5 anys	Públic	Mig - Baix	+/- 20 %
G	Josep	Home	30	+ de 5 anys	Concertat	Alt	0%
H	Tomàs	Home	38	+ de 5 anys	Públic	Mig- alt	0%
Totals		4 dones	4 > 30 anys	5 amb + de 5 anys	5 centres públics	3 mig – baix	4 amb immigració
		4 homes	4 < 30 anys	3 amb – de 5 anys	3 centres privats	5 mig - alt	4 sense immigració

Un cop aconseguida la mostra segons els criteris prevists, es va iniciar el procés de recollida de dades, que es descriu a l'annex dos.

5.3. Desenvolupament de la recerca

En tota recerca s'exigeix que qui investiga es posicioni i prengui una sèrie de decisions no només durant el disseny del projecte i a l'inici del procés investigador sinó, també, durant i al final de l'estudi. Així, com indiquen Yvona Lincoln i Egon Guba (1985, cf. a Sandín, 2003) per a la recerca educativa qualitativa, el procés d'investigació esdevé flexible i no lineal, és a

³² Els noms que s'han utilitzat són pseudònims.

dir, s'adapta a les circumstàncies que van emergint a la investigació mateixa i en el seu context.

Des d'aquesta perspectiva, en les diferents fases de la present recerca, s'han anat prenent decisions i s'han anat fent els canvis i modificacions necessàries per tal de respondre a la pregunta plantejada. A continuació es descriu aquest procés indicant el camí seguit per a la recollida de les dades i l'anàlisi de contingut que s'ha dut a terme per analitzar-les.

5.3.1. L'observació en aquesta recerca

Tradicionalment, l'observació a l'aula d'Educació Física ha utilitzat eines per a l'observació sistemàtica (Vázquez, Fernández & Ferro, 2000). Seguint aquest mètode, els elements que són objecte d'estudi són la freqüència de determinades conductes, la duració d'un comportament en una sessió, o la comptabilització de les conductes en determinats intervals de temps. Aquest fet exigeix limitar el conjunt de variables que cal analitzar i fa difícil comprendre el conjunt de la situació, l'escenari o el context on succeeix. Diversos treballs (Wright & King, 1991; Kirk, 1992; Sparkes, 1992; Dewar, 1994; Wright, 1995; Ronholt, 2002, García Monge & Martínez Álvarez, 2003) han canviat aquest tipus d'aproximació a la realitat considerant que aporta pocs elements per a la comprensió de la situació pedagògica i han optat per metodologies qualitatives per investigar la "vida" d'alumnes i professorat. Es tracta doncs, no només de veure les instruccions que es donen sinó quines són les interaccions socials que es produeixen i les construccions que s'elaboren dins la complexa vida quotidiana de la classe. Tenint en compte aquestes perspectives, doncs, s'ha optat per una observació de caràcter naturalista i integradora, tal i com es descriu a continuació.

a) Tipus: grau d'intervenció i participació de l'observadora

L'observació plantejada en aquesta investigació té un caràcter naturalista, és a dir, les conductes o observacions analitzades es donaran en el seu context natural. Per tant, el professorat observat no havia de modificar el programa ni l'actuació que prèviament havia decidit, i la investigadora no hi intervenia de cap manera:

"L'observació sistemàtica de conductes o accions en situacions naturals, no requereix que el subjecte observat hagi de cooperar o contestar, no és conscient que se l'està avaluant, i —per tant— en principi no modifica el fenomen analitzat." (Bolívar, 1992: 249)

La participació de l'observadora en el procés o fenomen a observar pot donar-se a diferents nivells: observació no participant, observació participant, participació-observació i autoobservació.

En aquesta investigació, l'observació té un caràcter no participant, ja que l'observadora —la investigadora principal—, no formava part del procés a observar, sinó que era un element extern al fenomen que és objecte d'estudi. Malgrat que s'intentava no incidir en la realitat a investigar, es parlava prèviament amb el professorat per tal de buscar un clima de confiança que permetés el treball amb comoditat i es donaven algunes recomanacions sobre com presentar la investigadora i l'especialista d'audiovisuals a l'alumnat³³.

Louis Cohen i Lawrence Manion (1990: 166) defineixen alguns trets característics de qui realitza una observació no participant, assenyalant que "un observador no participant, d'altra banda, resta separat de les activitats del grup que està investigant i evita ser membre del grup". Segons aquesta mateixa obra, qui observa ha de prendre certa distància respecte al grup observat, i ha d'intentar evitar el contacte visual: "si no mires, no seràs vist".

En les sessions d'Educació Física, prendre aquesta "distància" no sempre és fàcil ja que sovint, si es treballa en espais oberts, caldrà aproximar-se a les zones d'interès. Així, tot i que la càmera s'ubicava en un costat de l'espai —i així s'aconseguia també més angle de visió—, per a les explicacions d'aula conjuntes es desplaçava a un costat del grup que formaven les criatures i es feia més visible. Tot i així, sovint l'atenció que generava la càmera permetia distreure l'atenció de la investigadora, ubicada en un altre espai.

b) Nivell d'observació: una visió integradora

L'objectiu fonamental plantejat amb la utilització de l'observació era recollir de manera sistemàtica totes aquelles situacions, relacions, actituds, etc. amb connotacions de gènere que es desenvolupaven al llarg de les sessions d'Educació Física.

Tenint en compte el model d'anàlisi teòric, per assolir aquest objectiu es fa necessari adoptar una visió integradora dels diferents elements que hi intervenen: professorat, alumnat i tasca. L'observació implicava, doncs, l'atenció sobre les característiques de la tasca, sobre el professorat de l'aula

³³ Veure apartat "Entrada a l'escenari" de l'annex "Descripció del procés de recollida de dades".

així com sobre l'alumnat, tenint en compte, també, les relacions que es poden establir entre aquests elements, tal i com s'ha descrit en el model d'anàlisi.

El fet de voler observar tots aquests elements, sens dubte suposava un repte difícil per raó de la gran quantitat d'aspectes a observar, però tenint en compte que els models i les relacions de gènere són un fenomen de gran complexitat no tindria sentit estudiar-lo si s'aïllen cada un dels elements implicats: l'escena no es pot entendre sense el context i tots i totes les protagonistes.

Observar el comportament dels i les alumnes únicament, o d'un grup d'alumnes davant d'una determinada activitat, donaria una informació parcial respecte a l'objecte d'estudi, ja que les actituds i relacions de l'alumnat poden dependre en part de les actuacions del professorat, així com també del comportament dels companys i companyes. També es podrà observar que no totes les situacions en què es troba l'alumnat vénen donades per les propostes del professorat, sinó que les nenes i els nens també prenen la iniciativa i creen situacions específiques.

D'altra banda, l'anàlisi dels models i les relacions de gènere en l'Educació Física implica també l'estudi de la actitud del professorat mateix, les propostes que fa i les respostes a les diverses circumstàncies que es produeixen.

Així doncs, l'observació es durà a terme des d'una perspectiva "globalitzadora".

c) Forma de deixar-ne constància: el registre anecdòtic i la filmació

Per tal d'abastar totes les dimensions de l'objecte d'estudi, en aquesta recerca es combinen dues tècniques d'observació. D'una banda es va dur a terme una observació no participant, a partir de la qual, a través d'un registre anecdòtic, es van descriure aquells fets més rellevants que succeïen al llarg de la sessió. De l'altra, per tal de fer un seguiment més exhaustiu i complet del desenvolupament de la sessió, també es va portar a terme una observació sistemàtica de les sessions a partir de les filmacions en vídeo que se'n van fer.

El registre anecdòtic, segons Antonio Bolívar (1995), consisteix a registrar — en quadern o fitxes—, els incidents o fets que succeeixen durant la sessió i que es consideren crítics perquè denoten o posen de manifest un comportament o actitud rellevant per a l'estudi. És necessari, doncs, ja una

primera interpretació o valoració de qui observa, que ha d'anotar, com a norma de procediment, la data, el lloc, el context, la descripció de l'incident i fer-ne una primera valoració. Aquesta eina permet, així, una interpretació posterior de situacions o episodis observats directament que altres tècniques difícilment captarien, si bé té inconvenients com la distracció en l'observació o la varietat i l'acumulació de fets que es pot donar.

Tal i com ens proposa Bolívar (1995), doncs, en el registre anecdòtic s'anotaven els fets que es consideraven més rellevants per a l'estudi i les situacions específiques que podien resultar d'especial interès, procurant posar atenció a aquelles zones que no entraven dins el pla de la filmació, a aquells comentaris i relacions que difícilment es podrien distingir en el vídeo, i a aquells aspectes més rellevants que el mestre o la mestra pogués comentar directament a la investigadora durant l'observació.

D'altra banda, mitjançant la filmació, es pogué arribar a una anàlisi molt més profunda i a la vegada completa de les sessions, ja que la possibilitat de visualitzar les diferents situacions en tantes ocasions com fos necessari, permetia analitzar les diverses circumstàncies que es donaven simultàniament tant del grup en general com del mestre o la mestra. Totes les filmacions, per tal de fer-ne l'anàlisi de contingut, es van descriure i transcriure en un registre narratiu de la sessió. Finalment, es van complementar les dades recollides mitjançant la unificació del registre anecdòtic i el registre narratiu elaborat a partir de les filmacions, de manera que el text final que en fou va resultar va ser objecte de l'anàlisi de contingut.

A l'annex dos "Descripció del procés de recollida de dades", es detalla tot el procés per a la realització de les observacions així com les incidències que hi han succeït en els quatre períodes que s'han seguit: la planificació i sistematització de les observacions; l'entrada a l'escenari i la preparació de l'observació; la filmació de les sessions i recollida de dades a través del registre anecdòtic; i finalment la sortida de l'escenari.

5.3.2. L'anàlisi de contingut: tractament de la informació, anàlisi i processament de dades

Un cop es va sortir de l'escenari, es dugué a terme l'anàlisi intensiu de la informació mitjançant l'anàlisi de contingut, en el qual hi hagué una primera fase de preanàlisi i una segona fase de transcripció, anàlisi i codificació de les dades.

a) Preanàlisi

Abans de fer l'anàlisi i codificació del conjunt de dades recollides, es va procedir a una preanàlisi que permetés seleccionar la mostra, desestimar el material que no procedia, i finalment elaborar definitivament la definició dels indicadors de l'estudi.

Selecció de la mostra d'anàlisi

Un cop es va sortir de l'escenari s'havia de procedir a la descripció i transcripció dels vídeos de les sessions i elaborar-ne el registre narratiu, és a dir, calia descriure tot allò que hi succeïa i transcriure tots aquells diàlegs que estiguessin a l'abast de la càmera i resultessin rellevants així com totes les intervencions que es donaven en les fases d'informació en gran grup.

En aquest procés, i com assenyala Miguel Valles (1997), una de les decisions que es va haver de prendre va ser la d'afegir o anular observacions i entrevistes. Com proposa Lawrence Bardín (1986), per a l'anàlisi de contingut és aconsellable que, un cop constituït el corpus, és a dir, l'univers de la recerca —que en aquest cas són les vint-i-vuit sessions observades *in situ* i filmades— hi hagi una selecció del conjunt de documents, els quals seran sotmesos a una anàlisi posterior, que serà l'anomenada *mostra de la recerca*.

Bardín (1986) indica quatre regles a seguir per decidir quins documents —en aquest cas filmacions i registres anecdòtics—, seran extrets d'aquest corpus: la de l'exhaustivitat, de manera que no es pot menysprear cap document per difícil que resulti; la de la representativitat, segons la qual dins la mostra han d'estar representats tots els elements que hem tingut en compte en el moment de l'elaboració de l'univers de la recerca; la de l'homogeneïtat, que estableix que cal intentar disposar de documents comparables entre si; i finalment la regla de la pertinença, segons la qual els documents escollits han de ser els adequats per a analitzar l'objecte d'estudi de la recerca.

Com s'ha indicat anteriorment, en aquest estudi es van enregistrar un total de vint-i-vuit sessions, de les quals, després de la valoració del registre anecdòtic i una primera observació de la filmació, se'n van desestimar quatre per a l'observació sistemàtica tenint en compte les regles esmentades i considerant diverses raons: l'absència d'esdeveniments especialment rellevants per a l'objecte d'estudi; la repetició d'aspectes apareguts ja en sessions anteriors, o bé per incidències específiques com l'absència de bona part d'alumnes per culpa d'una grip que va comportar que la sessió fos molt atípica.

La selecció d'aquestes sessions es va fer procurant disposar d'un total de dotze sessions corresponents a continguts preesportius i dotze sessions de continguts d'expressió de l'inici de la unitat didàctica.

A la taula 8 s'indiquen les sessions observades a cada centre, les quals, tal i com es pot observar, s'identifiquen segons l'ordre en què es van enregistrar.

Taula 8. Identificació de les sessions

Escola	Preesport					Expressió					Duració total
	Sessió	Nº nens	Nº nenes	Total	Duració en minuts	Sessió	Nº nens	Nº nenes	Total	Duració en minuts	
A	P1	7	9	16	90	E1	6	9	15	90	240
						E2	7	9	16	60	
E	P2	11	10	21	90	E3	9	11	20	90	330
	P3	9	8	17	60	E4	12	9	21	90	
F	P4	8	10	18	60	E5	8	12	20	60	240
	P5	10	11	21	60	E6	10	11	21	60	
B	P6	10	6	16	60	E7	11	7	18	60	240
	P7	15	7	22	60	E8	14	7	21	60	
C	P8	12	14	26	90	E9	10	13	23	90	300
	P9	10	12	22	60	E10	6	13	19	60	
G	P10	13	11	24	90	E11	9	12	21	60	210
	P11	8	15	23	60						
D	P12	6	10	16	150						150
H						E12	10	14	24	120	120
Total	12 sessions	119 nens	123 nenes	242 alumnes	15,5 hores	12 sessions	112 nens	127 nenes	239 alumnes	15 hores	30,5 hores

Com es pot observar, en el cas de l'escola D, tal i com s'exposarà al capítol de resultats, la mestra va renunciar al treball dels continguts d'expressió un cop iniciada la recerca, de manera que no va ser possible analitzar el treball d'aquest tipus de continguts però sí els de preesport. Tot i així, l'interès de les dades extretes pel que fa als continguts preesportius, i les circumstàncies que han portat a aquesta mestra a no seguir la programació prevista, s'han considerat especialment il·lustratives per a l'estudi i s'ha inclòs el seu cas.

En el cas de l'escola H, en què les sessions d'Educació Física disposen d'una franja de dues hores de duració, es va observar que en el desenvolupament de la sessió d'expressió realitzada —l'única de tot el curs—, ja es van incorporar continguts de tipus preesportiu, ja que a la part final de la sessió les activitats que es van dur a terme corresponien a exercicis i jocs de passades de bàsquet. Aquest fet, junt amb la llarga durada de la sessió i que quedessin pocs dies per acabar el curs, ha comportat que s'analitzés només aquesta sessió, que és especialment rellevant per al treball conjunt d'ambdós continguts.

Desestimació de l'anàlisi de les entrevistes i els documents del professorat

Un cop finalitzada la fase de processament, anàlisi i interpretació de les dades obtingudes a través de l'observació, i després de la revisió de les entrevistes enregistrades en el seu moment així com dels documents entregats pel professorat (la programació de l'àrea d'Educació Física i la descripció de les sessions), s'ha fet palès que l'anàlisi de contingut de l'observació era molt més ric que l'anàlisi de les entrevistes o dels documents. Davant aquesta circumstància, i tenint en compte tant els objectius de la recerca com les possibilitats per dur-la a terme, es va prioritzar l'anàlisi de contingut de l'observació per tal d'aprofundir específicament en les situacions viscudes per l'alumnat i el professorat.

Així doncs, tot i l'interès que pot tenir també l'anàlisi aprofundit dels continguts de les entrevistes i dels documents facilitats pel professorat, es va considerar oportú no dispersar el treball vers l'anàlisi del professorat sinó focalitzar l'anàlisi i la interpretació dels resultats en les dades obtingudes mitjançant l'observació, en què professorat i alumnat interactuen i posen de manifest les seves conductes.

Procés de definició dels indicadors d'estudi

Per analitzar el material seleccionat és imprescindible establir el que Heinemann (2003) anomena un "catàleg de variables". Seguint les indicacions d'aquest autor, la selecció d'aquestes variables ve condicionada per la pregunta inicial de la recerca, els fonaments teòrics en què es basa i la preanàlisi dels documents que conformen la mostra de la recerca. La formulació d'aquestes variables d'una forma segura és fruit d'un treball d'ajustament entre els tres elements esmentats.

Un cop realitzades totes les observacions i filmacions, doncs, es va iniciar la preanàlisi i el processament de les dades segons el registre narratiu de les dues sessions que es consideraven més completes i enriquidores per a l'estudi. En aquests registres narratius, es va convertir en text tot el que s'observava a través de les imatges i s'hi van incorporar també els aspectes recollits mitjançant el registre anecdòtic.

Aquests primers registres narratius es van analitzar mitjançant el programa informàtic Atlas-Ti tenint en compte les dimensions i indicadors plantejats segons el model d'anàlisi teòric i els indicadors que podien sorgir de forma inductiva. Es va procedir, doncs, a "aprendre a buscar temes examinant les

dades de totes les maneres possibles” (Sandín, 2003: 10). Per això és va seguir un procés deductiu, ja que ja es partia d’un sistema de dimensions i indicadors extrems del model d’anàlisi, i alhora un procés inductiu, ja que es buscaven aquells temes emergents que no s’havien previst i es descartaven els que no apareixien o que per les característiques de l’observació no es podien recollir amb precisió. Mitjançant aquest procés deductiu–inductiu, un procés de fer i desfer que es mou del marc teòric a les dades contínuament, es va delimitar el sistema de dimensions, variables i indicadors per a l’estudi descrit en el capítol anterior.

Com assenyala Heinemann (2003: 155), l’elaboració definitiva de les variables és “un constante cambio entre los primeros resultados de la lectura de los textos, la decisión sobre las variables relevantes, la cumplimentación de las suposiciones teóricas y la nueva valoración e interpretación del texto”.

Una vegada elaborat, sotmès a prova, definit i perfeccionat el sistema de variables i indicadors —o també anomenats *categories* en l’àmbit de l’anàlisi de contingut—, es va procedir a la codificació del material.

b) Transcripció, anàlisi i codificació de les dades

El fet que programes informàtics específics per a l’anàlisi de contingut, com l’Atlas-Ti o el Nudist, encara no permetessin analitzar tècnicament documents audiovisuals en el moment de realitzar aquesta tasca, ha fet necessari dissenyar una eina informàtica específica per a analitzar el contingut. A continuació, es descriu com s’ha dissenyat aquesta eina i les característiques que té.

Disseny de l’instrument per a l’anàlisi de contingut

Un cop seleccionades les sessions a analitzar i establert el sistema de variables i indicadors, es va procedir a elaborar una base de dades específica mitjançant el programari Acces per tal d’agilitar el procediment de transcripció i codificació.

Per al disseny d’aquesta base de dades es va establir, en primer lloc, que a cada fase de la sessió li correspondria una fitxa, de manera que cada fase de la sessió es podria considerar com una “unitat de la mostra”. Segons Eduardo López-Aranguren (1986: 375), les unitats de la mostra són “...las diversas partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí”.

Tenint en compte la gran diversitat de situacions que sorgeixen al llarg d'una sessió, s'ha optat per establir com a unitats d'anàlisi els diferents tipus de períodes que s'observen en una classe: fases d'informació, fases de transició i fases d'activitat, de manera que un joc o exercici per exemple, constitueix una unitat d'anàlisi, una explicació al grup en general, una altra, etc. Així, cada fase d'informació general i cada tasca es podria anar analitzant específicament.

Un cop establert aquest criteri, es va dissenyar una plantilla —o formulari, si seguim la terminologia pròpia del programari— amb un camp per a cada una de les variables de l'estudi o per a les variables que mantenien relació directa. Així ha estat possible ubicar la gran quantitat d'informació recollida en cada unitat de la mostra en el camp que li corresponia.

Els diferents camps dissenyats en aquest formulari per a cada unitat de la mostra s'indiquen a la taula 9.

Taula 9. Camps dissenyats mitjançant el programari Accés per a la recollida de dades

Variable	Camp	Aspectes recollits i mecanisme
Dades d'identificació	1. Identificació de la sessió	Codi assignat a cada sessió.
	2. Identificació de l'escena	Ordre numèric de l'escena dins la sessió.
	3. Franja temporal de l'escena	Minuts i segons on comença i acaba la seqüència al vídeo.
	4. Duració	Durada de l'escena.
	5. Tipus de període	Es diferencia entre: informació, transició, o activitat.
2.2. Gestió de la tasca	6. Característiques de l'activitat i els grups	Descripció de la tasca, forma d'organitzar els grups (preestablert o lliure) i tipologia dels grups (individual, mixt, segregat, cas aïllat).
	7. Aspectes organitzatius	Descripció i codificació de la forma d'utilitzar i distribuir-se l'espai, el material i el temps.
1.1: Relacions entre alumnes	8. Relació entre alumnes	Descripció i codificació del tipus de relacions que s'estableixen entre alumnes.
3.1: Interacció Alumnes - Docent 3.2: Interacció Docent - Alumnes	9. Interacció docent – alumnes i viceversa	Descripció i codificació de les situacions d'interacció entre professorat i alumnat.
1.2: Actitud vers la tasca 2.1: Postura del professorat	10. Resposta de l'alumnat a la tasca i intervenció de la mestra o el mestre	Descripció i codificació d'aquelles escenes, incloses en apartats anteriors o no, en què s'observen situacions de: resistència, interès o transformació.
	11. Altres	Altres observacions que es consideren rellevants.

Transcripció i codificació de les dades

Un cop dissenyada la base de dades i el formulari necessari (veure figura 5), es va procedir a la transcripció de les dades. És a dir, es va passar a descriure tot allò que es podia observar a les filmacions de les sessions i a complementar-ho amb la informació recollida en el registre anecdòtic. És a dir, es va convertir el "text" audiovisual en text escrit, tal i com proposa Helle Ronholt (2002).

En aquesta tasca s'ha procurat, en tot moment, recollir la informació de la manera més detallada possible i reproduint literalment les expressions utilitzades per qui protagonitzava les escenes. Tot i així, aquesta tasca comporta ja una primera interpretació, ja que la descripció d'un comportament amb conceptes lingüístics no és possible sense introduir una significació (Heinemann, 2003). Per aquesta raó es va considerar oportú que fos la investigadora mateixa qui dugués a terme aquesta tasca i no hi intervinguessin altres "mirades" amb menys experiència i menys coneixement dels objectius de la recerca.

La transcripció i codificació de les dades ha estat, sens dubte, una de les tasques més laborioses de l'estudi. La descripció de la situació en conjunt, les actituds, relacions i comportaments de l'alumnat, la interacció entre docent i alumnes, així com el paper del professorat, requeria la visualització repetida de cada escena fins poder completar l'anàlisi. A la figura 5 es pot observar un exemple dels tipus de formulari que es va dissenyar.

Mitjançant aquest sistema ha estat possible analitzar totes les variables de l'estudi (sempre tenint en compte els inconvenients de l'observació com a mètode d'investigació), revisar tants cops com fos necessari el document per assegurar-ne la interpretació correcta, i fer la codificació corresponent, que segons Heinemann (2003) implica assignar a cada variable un símbol o un codi.

En aquesta recerca, en què resulta imprescindible diferenciar qui intervé o entre qui es produeix la interacció i les relacions, s'ha establert la codificació de cada indicador afegint-hi les sigles següents: D: Docent; M: Alumne/s; F: Alumna/es; X: Grup mixt; I: Investigadora. La combinació de les diverses sigles permet veure entre qui es dona la interacció o les relacions, per exemple: D – M, quan la interacció és de docent a nen o nens; F – D, quan la

interacció és de nena o nenes a docent; F – M, quan la relació és iniciada per una nena i afecta un nen; etc.

Figura 5. Formulari per a la transcripció i codificació de les dades

The screenshot shows a Microsoft Access database form with the following sections:

- Característiques activitat:** Preparació d'un cercle per fer el joc del "Hondo, gla, pelus". Lliure - Segregat.
- Organització:**
 - Ràpidament els nens van cap a un costat, on hi ha les espalleres, i les nenes cap a un altre, quedant a l'espai central esperant per fer un cercle. Seran les nenes qui, tibades per la Diana i la Bàrbara (una per cada extrem) s'apropen al grup de nens.
 - Els nens es mantenen molt enganxats a les espalleres, de manera que la forma de cercle no queda massa clara.
 - Sergi es dirigeix específicament a la Hayak que es mantenia assentada al banc perquè s'incorpori a l'activitat.
 - Sergi (a Hayak): (...) ja no es tracta de ballar... - I la Hayak s'incorpora al cercle, entre altres nenes.
- Relació entre alumnes:**
 - *) Contacte
 - Seran les nenes qui, tibades per la Diana i la Bàrbara (una per cada extrem) s'apropen al grup de nens.
- Resposta de l'alumnat a la tasca (i/o acció del professorat):**
 - A) Resistència Ms --> Feed-back correctiu --> Acceptació
 - Els nens es mantenen molt enganxats a les espalleres, de manera que la forma de cercle no queda massa clara, i parlant. Aleshores Sergi hi intervé:
 - Sergi (a Ms): Això no sembla una rotllana, sembla una recta....
 - Aleshores els nens es separen una mica de les espalleres.
 - B) Interès X
 - Sergi (a tot el grup): Farem el joc del "hondo". Us en recordeu?
 - Varis (garebé cridant): Sí!!! - Es nota entusiasme.
 - Sergi (a tot el grup): El "gla" és (...).
 - Durant l'explicació hi ha varies intervencions per dir el que toca en cada moment (hi ha ganes de jugar-hi), i Sergi ha de demanar atenció.
 - Sergi (a tot el grup): Si espereu... Ho acabo d'explicar. - S'aturen els comentaris i Sergi pot acabar d'explicar el joc.
- Interacció D - A / A - D:**
 - *) Atenció personal D - F (a Hayak: ja no es tracta de ballar...)
 - *) Tracte específic Ms (sembla una recta)
 - *) Sobre la tasca (organització: en què consisteix)
 - Ràpidament els nens van cap a un costat, on hi ha les espalleres, i les nenes cap a un altre, quedant a l'espai central esperant per fer un cercle. Seran les nenes qui, tibades per la Diana i la Bàrbara (una per cada extrem) s'apropen al grup de nens.
 - Els nens es mantenen molt enganxats a les espalleres, de manera que la forma de cercle no queda massa clara, i parlant. Aleshores Sergi hi intervé:
 - Sergi (a Ms): Això no sembla una rotllana, sembla una recta....
 - Aleshores els nens es separen una mica de les espalleres.
 - Sergi (a tot el grup): Farem el joc del "hondo". Us en recordeu?
 - Varis (garebé cridant): Sí!!! - Es nota entusiasme.
 - Sergi (a tot el grup): El "gla" és (...).
 - Durant l'explicació hi ha varies intervencions per dir el que toca en cada moment (hi ha ganes de jugar-hi), i Sergi ha de demanar atenció.
 - Sergi (a tot el grup): Si espereu... Ho acabo d'explicar. - S'aturen els comentaris i Sergi pot acabar d'explicar el joc.
- Observacions:** (Empty field)

At the bottom, there is a status bar showing 'Registro: 14 de 282'.

Aquesta eina ha permès, doncs, valorar les diferents variables contemplades en l'estudi i analitzar cada episodi des de les diverses perspectives.

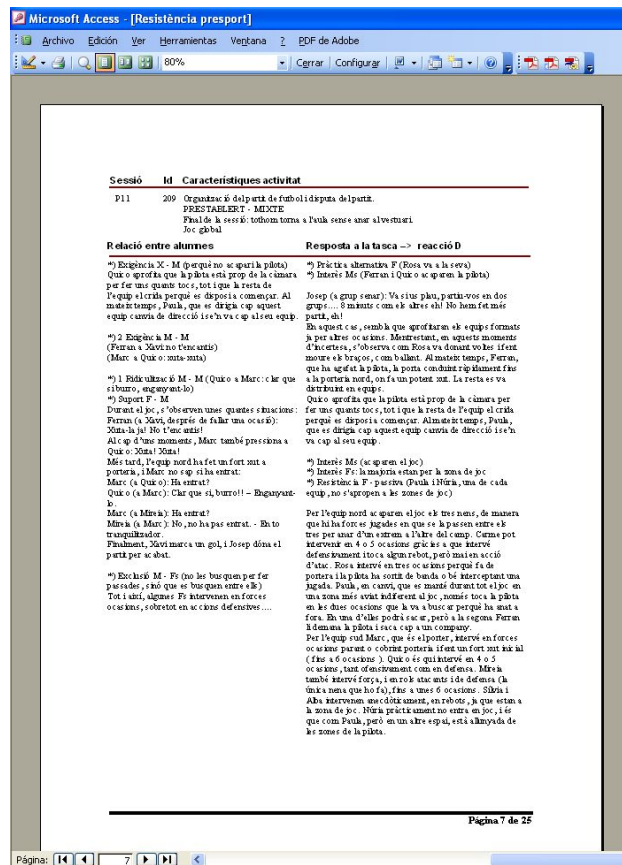
c) Interpretació de les dades i elaboració de l'informe final

Un cop finalitzat el procés d'anàlisi i codificació, mitjançant les diverses consultes que es poden dissenyar amb el programa Acces, es van disposar les dades de les formes que es consideraven més oportunes per ser interpretades. És a dir, es va procedir a organitzar i classificar els diferents episodis en què es feia present un mateix indicador tenint en compte el tipus de sessió, perfil del professorat, o tipus d'activitat que es considerava convenient.

La possibilitat de realitzar consultes combinades en què es fessin presents diversos indicadors tenint en compte els diversos contextos possibles, va permetre fer una anàlisi molt més complexa i enriquidora. Cada una

d'aquestes consultes, si la magnitud ho requeria, es convertia en un informe en què s'especificava, també, la procedència de cada fragment i la referència temporal a la filmació per tenir-ne constància en tot moment. És a partir d'aquests diversos informes que es va dur a terme la fase d'interpretació de les dades (veure figura 6).

Figura 6. Exemple d'informe per a la interpretació de les dades



Interpretar la informació implica donar sentit i significat a l'anàlisi fet. Consisteix a traduir una expressió verbal específica en un concepte abstracte, tal i com duu a terme Ronholt (2002) i com proposen Denzin & Lincoln (1994). L'expressió "però és que després diuen que sóc un maricó, un gai o no sé què", per exemple, es convertiria en el concepte "Pressió per la transgressió dels cànons de gènere tradicionals".

Per fer aquesta tasca, que en realitat ja comença amb la recollida de les primeres dades i segueix un procés cíclic i sistemàtic, la literatura evita donar prescripcions, ja que és un procés creatiu. Norman Denzin i Yvonna Lincoln (1994) ho consideren, fins i tot, un art: no hi ha fórmules fixes, és possible analitzar un fenomen de diferents formes, ja que cada analista ha de trobar el

seu propi procés. El procediment, aleshores, no és científic o mecànic, sinó més aviat una "artesania intel·lectual" en què es pretén arribar a una síntesis superior (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003: 212). Així, com recull Álvaro Sicília (2004), la persona que investiga és el principal instrument de la investigació.

En aquesta tasca, és l'habilitat de qui investiga el que permet donar major riquesa en la interpretació. Com assenyala Jan Wright (1995), la interpretació d'alguns aspectes es basa necessàriament en el coneixement que la mateixa investigadora té de la cultura en què es troben les persones que participen en l'estudi. En aquest cas, i tenint en compte el que s'ha assenyalat a l'apartat "El problema de la interpretació", cal remarcar que la major proximitat, bagatge i experiència personal en la sessions de preesport i en contextos femenins per part de la investigadora ha facilitat l'anàlisi i la interpretació de les sessions de preesport més que no pas les d'expressió corporal. Així mateix, li ha resultat més senzill identificar les diferents actituds i situacions generades entre el grup de noies que el de nois.

D'altra banda, un cop finalitzada la interpretació dels resultats, el tractament de les dades provinents de l'anàlisi de contingut es pot abordar des d'una perspectiva qualitativa i/o des d'una perspectiva quantitativa. Com assenyalen diverses obres (Bardín, 1986; López-Aranguren, 2000; Estruch, 1992; Denzin & Lincoln, 1994; Heinemann, 2003), l'elecció entre aquestes dues perspectives no és un dilema, sinó que, en funció de les necessitats de la recerca, s'utilitzarà una perspectiva o l'altra, o les dues si s'escau.

Com apunta Bardín (1986), l'aproximació qualitativa i la quantitativa són igualment vàlides ja que ambdues tenen camps d'aplicació diferents i ens aporten informació diversa. Mentre que l'anàlisi qualitativa dóna cabuda a una major intuïció i flexibilitat que permet introduir aquells elements no previstos, l'anàlisi quantitativa de les freqüències d'aparició o inhibició dels indicadors o categories d'estudi, per exemple, pot resultar útil per verificar les hipòtesis. La mesura quantitativa i la mesura qualitativa, doncs, poden ser complementàries l'una amb l'altra. Així, en aquesta recerca, s'ha optat per la complementarietat de les mesures en aquells indicadors que s'ha considerat oportú i rellevant.

Per dur a terme aquesta tasca, es va procedir, en primer lloc, al recompte, concurrència, comparació i contextualització dels diferents indicadors, ja que

s'entén que la major o menor presència d'un determinat indicador aporta també una millor comprensió del fenomen i del seu nivell de penetració i presència a les classes d'Educació Física. A continuació, es va procedir a disposar les dades de diverses formes per tal de facilitar-ne la interpretació, i es van dissenyar les consultes i els formularis que es consideraven oportuns (veure figura 6).

Finalment, un cop interpretades les dades, tant des d'una perspectiva qualitativa com quantitativa, es va procedir al redactat de l'informe, que forma part, també, del procés d'investigació. Per realitzar-lo no hi ha un format únic, ja que es considera també un art i com a tal pot disposar-se de moltes formes (Sicília, 2004). La seva tasca, però, consisteix a situar qui el llegeixi en el context, ja que reflecteix les seves múltiples realitats i complexes interrelacions, i a permetre-li interactuar de forma cognitiva i emocional amb les dades. Es tracta d'escriure el que s'ha sentit, vist i comprès de forma que es creï una lògica entre les dades reunides de forma narrativa i es doni sentit a allò que s'ha estudiat, cosa que implica, de fet, repensar les dades per ponderar allò important i seqüenciar la informació (Latorre, Del Rincon & Arnal, 2003).

En aquest informe s'ha fet ús, tal i com proposen Laurel Richardson (1994) o Álvaro Sicilia (2004), de metàfores i analogies. Com es pot observar als títols dels diferents apartats del capítol de resultats, l'ús de metàfores i de frases extretes de les dades mateixes permet donar una visió del contingut que s'hi pot trobar i de la interpretació que se'n fa. Aquest tipus de redacció, doncs, resulta força útil i reveladora, motiu pel qual s'ha considerat oportú dur-la a terme. Aquesta fase però, com apunta Sicilia (2004), no ha resultat senzilla, ja que la redacció de l'informe ha suposat un dilema important: com respondre a les expectatives d'objectivitat i rigor, i aconseguir que qui ho llegeixi mantingui l'interès i la interacció amb les dades.

5.3.3. Verificació de les dades

Per verificar els resultats obtinguts és necessari tenir en compte uns criteris de rigor que permetin donar credibilitat a la investigació. Segons el plantejament metodològic adoptat, però, aquests criteris reben noms i estratègies diferents. Latorre, Del Rincon & Arnal (2003), adaptant una proposta de Yvonna Lincoln i Egon Guba (1985), indiquen els diferents criteris de rigor que s'utilitzen a cada tipus de metodologia (veure taula 10).

Taula 10. Criteris de rigor de les metodologies empiricoanalítica/quantitativa i constructivista/qualitativa

Críteris	Metodologia empiricoanalítica / quantitativa	Metodologia constructivista / qualitativa
Valor veritat Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos	Validesa externa	Transferibilitat
Consistència Grau en què es repetirien els resultats en cas de voler replicar-se la investigació	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat Seguretat que els resultats no estan esbiaixats	Objectivitat	Confirmació

Font: Latorre, Del Rincón & Arnal (2003: 216)

Tot i aquesta diversitat terminològica, doncs, és necessari establir uns criteris sobre el valor de la veritat, l'aplicabilitat, la consistència i la neutralitat de la recerca. Per això, tal i com realitza Antonio Fraile (1996), en aquesta recerca es fa referència als diferents termes conjuntament.

La validesa interna o la credibilitat es recolza sobre l'existència d'una relació lògica entre els indicadors o categories i els resultats de l'anàlisi. És a dir, que les categories o indicadors s'ajustin correctament a la realitat objecte d'estudi. En aquest estudi, aquest criteri de rigor s'ha perseguit mitjançant: la combinació del treball deductiu i inductiu, combinant diverses teories per tal d'obtenir una major perspectiva del fenomen; i el judici crític d'altres col·legues.

La validesa externa avalua la possibilitat d'aplicar els resultats obtinguts en la recerca a altres contextos. És a dir, és la capacitat de transferir els resultats a altres situacions, si bé resulta complex que els resultats de recerques d'aquest tipus puguin orientar altres investigacions a causa de les diferències de context (Fraile, 1996). En aquesta recerca, per aconseguir aquesta validesa externa o transferibilitat s'ha procurat fer un mostreig teòric adequat i desenvolupar la descripció densa del context, definint-ne les característiques i les dels participants, així com la descripció del procés seguit en la investigació.

La fiabilitat o la dependència es preocupa de l'estabilitat de la informació tenint en compte les condicions canviants del fenomen estudiat i els canvis en el disseny creats per a la major comprensió de la situació (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003). Per abordar aquest criteri de rigor, s'ha procurat establir pistes de revisió, és a dir, deixar constància dels conceptes elaborats i com s'han recollit i interpretat les dades. També s'ha garantit mitjançant l'observació persistent. Aquesta ha estat possible gràcies a la visualització repetida de la filmació, mitjançant la qual es podia analitzar de forma completa cada situació. D'altra banda, també s'ha procurat combinar allò recollit mitjançant el registre anecdòtic amb la filmació, de manera que ambdues tècniques se sobreposen.

Finalment, el criteri de confirmabilitat o objectivitat, que també és anomenat "de fiabilitat externa", gira al voltant de la capacitat de qui investiga, que haurà de mantenir-se el màxim de neutral i imparcial que pugui. Per atendre a aquest criteri, tenint en compte la impossibilitat de mantenir-se neutral (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003), s'ha procurat confirmar els resultats obtinguts mitjançant la saturació, és a dir, presentar les proves documentals que permeten confirmar les interpretacions fetes, l'elaboració d'un informe ampli i exhaustiu, la descripció minuciosa d'allò que succeeix, i finalment, també, gràcies a la rèplica d'altres investigacions similars.

Fins aquí el plantejament metodològic de la investigació. A la següent part, es presenta l'anàlisi i interpretació dels resultats obtinguts.

PART III.
ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE
RESULTATS

En aquesta part es detallen els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi i interpretació de les sessions observades. Aquests resultats s'han dividit en tres capítols:

- Actituds de l'alumnat vers la tasca
- Relacions entre alumnes
- Paper del professorat

En el primer i segon capítols es recullen les dades que corresponen a les dues variables de la dimensió "Alumnat", la qual, a mesura que ha anat evolucionant la recerca ha anat prenent més rellevància. A continuació, en el tercer capítol, es poden trobar, conjuntament, els resultats que fan referència a les dimensions "Docent" i "Interacció Docent ← → Alumnes". Cada un d'aquests tres capítols, estructurats en diferents apartats, segueix un fil conductor en què, en primer lloc, es fa referència a situacions de reproducció, a continuació es fa referència a situacions de resistència, i finalment a situacions de canvi.

El primer capítol, sobre les actituds de l'alumnat en els diferents tipus de continguts, es divideix en tres apartats. En el primer apartat es descriuen les situacions que denoten la permanència del model esportiu tradicional en l'Educació Física i la resistència a transformar-lo o canviar-lo, fet que suposaria la introducció dels continguts d'expressió a les classes d'Educació Física. Al segon apartat es descriuen les actituds de resistència al model esportiu tradicional que es poden fer presents en donar valor als continguts d'expressió, d'una banda, i en no seguir els principis del model esportiu tradicional més androcèntric a les propostes d'activitats preesportives, de l'altra. A aquests dos apartats, s'hi afegeix un tercer en què es descriuen les situacions i les escenes on s'observen nens o nenes que superen els models tradicionals de gènere.

El segon capítol, en què es descriuen les relacions entre alumnes, s'estructura en dos grans apartats: el que fa referència al conjunt de relacions que faciliten la reproducció i el que fa referència a les relacions que possibiliten el canvi.

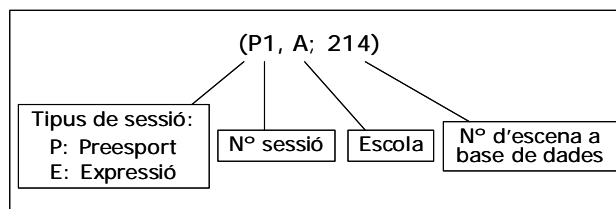
Finalment, el tercer capítol d'aquesta part, que tracta del paper del professorat, s'ordena en tres grans apartats. En el primer es detallen els aspectes vinculats a la variable de gestió de la sessió i a les variables

d'interacció. A continuació, i aprofundint en la variable que fa referència a la postura del professorat, en el segon i tercer apartats s'analitza com es posiciona el professorat davant els continguts preesportius i els continguts d'expressió, específicament.

En els tres capítols, a cada un dels apartats, s'hi poden trobar els diferents enunciats que fan referència a les circumstàncies analitzades. De forma narrativa, doncs, es procura exposar el que s'ha vist i comprès, de manera que es dóna sentit a allò que s'ha estudiat. Els mateixos títols dels enunciats sovint són expressions extretes del treball de camp mateix o metàfores que són especialment il·lustratives de la idea que es desenvolupa. Es pretén, així, situar la persona que ho llegeixi i permetre-li interactuar de forma cognitiva i emocional amb les dades.

Dins d'aquests enunciats s'hi inclouen les descripcions de les escenes que els exemplifiquen i cites textuais perquè així siguin els i les protagonistes qui il·lustrin els resultats obtinguts. Cada escena a què es fa referència està identificada per un codi, tal i com es representa a la figura 7:

Figura 7. Codi d'identificació de les escenes



A cada un d'aquests enunciats, també es fa referència a la valoració que en fa la literatura específica sobre el tema per tal d'enriquir l'anàlisi i interpretació dels resultats i ja apuntar-ne la discussió.

D'altra banda, si es considera rellevant, en els diferents apartats també es pot trobar una valoració quantitativa de l'aspecte analitzat. Si bé es tracta d'un estudi de casos en què l'interès gira al voltant d'aspectes qualitius, i no es pretén buscar dades representatives, valorar-los quantitativament ens aporta informació sobre l'abast del fet que es descriu.

Finalment, assenyalar que totes aquestes situacions, si bé s'han descrit en apartats diferents per a una millor comprensió, mantenen una relació constant. Per aquest motiu, i amb la intenció de vincular les diverses situacions que es produeixen, a les notes al peu de pàgina s'apunten els diversos apartats que estan vinculats en una mateixa escena.

Capítol 6.

Actituds de l'alumnat

6.1.	LA PERMANÈNCIA DEL MODEL ESPORTIU TRADICIONAL	236
6.1.1.	EL PREDOMINI DEL MODEL ANDROCÈNTRIC A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA	237
a)	L'entusiasme de la majoria dels nens i algunes nenes pel futbol.....	237
b)	Amb la pilota i la samarreta a punt per jugar: el prestigi del futbol	239
c)	La resistència al canvi del model tradicional: dificultat dels plantejaments alternatius.....	241
6.1.2.	EL DESPRESTIGI I EL DESINTERÈS PER LES ACTIVITATS EXPRESSIVES	244
a)	El rebuig explícit: "Haremos danzas, vaya mierda... ¡Que levante la mano quien se quiera salvar...! Yo no pienso hacer de Heidi"	245
b)	El "boicot" d'alguns nens: mantenint-se al marge, passius, fent el ridícul, fent brega	246
c)	La competitivitat i l'interès pel resultat en qualsevol activitat.....	249
d)	El poc al·licient que troben algunes nenes: "Després farem jocs?"	251
6.2.	LA RESISTÈNCIA AL MODEL ESPORTIU TRADICIONAL	254
6.2.1.	LA VALORACIÓ DE LES ACTIVITATS EXPRESSIVES	254
a)	L'interès general per l'èxit de les danses populars i la invenció de coreografies: "¡Pero entonces nos tapan!"	255
b)	"Una mica més...": Una bona rebuda de les sessions d'expressió entre la major part de les nenes	257
c)	Representacions teatrals: un moment per reproduir els rols tradicionals de gènere?... ..	259
6.2.2.	CONFIGURANT UNA MANERA DE FER PRÒPIA	261
a)	La indiferència: retardant l'activitat, cedint el protagonisme, traient transcendència als errors, venint sense xandall... ..	261
b)	La insistència en el "perquè el futbol és molt avorrit i jo no en sé"	265
c)	Fent altres activitats més interessants: "Podem fer coses que no siguin esports?"	267
6.3.	ESBORRANT LA FRONTERA DELS GÈNERES	270
6.3.1.	QUAN LES NENES JUGUEN A FUTBOL: PARTICIPANT PASSI EL QUE PASSI	270
a)	En el joc lliure	270
b)	Fent el que proposa el professorat	271
c)	Aprofitant qualsevol moment.....	272
6.3.2.	L'INTERÈS D'ALGUNS NENS PER LES SESSIONS D'EXPRESSIÓ.....	274
a)	La preocupació per l'èxit de les danses tradicionals: "¿Giramos así, profe?"	274
b)	La invenció de coreografies: "Que podem fer que..."	276
c)	La creació de representacions: presentant-se voluntaris	277
d)	Buscant un estil propi: des de rodades i malabars a la simulació de cops, empentes i lluites	278
6.4.	COM A RESUM DEL CAPÍTOL	280

Quan les nenes i els nens comencen la classe d'Educació Física ja s'han format una actitud vers els continguts i les activitats que hi duran a terme, i més encara si són propostes que ja coneixen del seu entorn habitual, tal i com són les pràctiques esportives del futbol o el bàsquet, i les activitats de ball i expressió com les danses o les representacions teatrals.

A continuació es descriuran quines són aquestes actituds tenint en compte les connotacions de gènere que impliquen. En el primer apartat s'exposen, d'una banda, les situacions que denoten la permanència del model esportiu tradicional en l'Educació Física, i de l'altra, la resistència a la introducció dels continguts del bloc d'expressió. Al segon apartat es descriuen les actituds de resistència al model esportiu tradicional que es fan presents en donar valor als continguts d'expressió, d'una banda, i en no seguir els principis del model esportiu tradicional més androcèntric a les propostes d'activitats preesportives, de l'altra. A aquests dos apartats s'hi afegeix un tercer en què es descriuen les situacions i les escenes on s'observen alumnes que superen un dels models tradicionals de gènere, ja sigui a les classes d'expressió o a les de preesport.

6.1. La permanència del model esportiu tradicional

L'Educació Física coeducativa propugna la superació del model d'Educació Física androcèntric que es va adoptar a partir de la Ley General de Educación de 1970 i que encara perdura avui en dia malgrat els canvis legislatius (Subirats & Brullet, 1988; Vázquez, Fernández & Ferro, 2000). La implantació de l'escolarització mixta no va suposar la incorporació dels dos models educatius que hi havia fins aleshores, sinó que va suposar la incorporació de les nenes al model masculí, als continguts, activitats i valors propis de l'Educació Física que fins aleshores rebien els nois. Així, junt amb l'impuls de les activitats esportives al llarg dels darrers anys del segle XX en el conjunt de la societat, l'Educació Física ha patit un procés "d'esportivització" (Lagardera, 1990; Tapiador, 2004) que ha reduït en gran mesura el ventall d'activitats físiques presents a l'àrea i ha comportat el predomini dels continguts de preesport. Aquest fet, doncs, té importants connotacions de gènere, ja que denota un clar predomini dels continguts androcèntrics en l'àrea (Asins, 1995).

Tot i que el nivell d'esportivització present en l'Educació Física a primària no és l'objecte d'estudi principal d'aquesta recerca, sí que resulta transcendent per considerar l'abast i l'impacte de les circumstàncies que es donen en les unitats didàctiques dedicades als preesports. Cal considerar que el predomini d'aquest tipus de continguts fa que les actituds, comportaments i relacions que comporten la permanència dels models tradicionals de gènere en aquestes sessions acabin sent les més habituals al conjunt de l'Educació Física.

En aquest apartat es descriuran les actituds dels nens i nenes que reforcen la permanència i reproducció del model tradicional de l'esport i aquelles circumstàncies que donen lloc a aquest clima de predomini del model més androcèntric a l'Educació Física. A més a més, s'assenyalaran aquelles actituds que denoten una persistent resistència a la introducció dels continguts que tradicionalment s'han associat a la cultura femenina.

6.1.1. El predomini del model androcèntric a les classes d'Educació Física

A continuació es desenvolupen el conjunt de situacions que denoten i posen en evidència el predomini del model esportiu tradicional més androcèntric a l'Educació Física.

a) L'entusiasme de la majoria dels nens i algunes nenes pel futbol

La notícia que les pròximes sessions es dedicaran al preesport del futbol³⁴ acostuma a provocar visibles mostres d'alegria per part d'alguns nens: gests d'entusiasme, mirades de complicitat entre companys, comentaris entre uns i altres, etc. A aquestes mostres d'alegria s'hi afegeixen, ben aviat, els comentaris dirigits al professorat fent propostes, entre les quals destaquen les de fer partit o poder fer accions per demostrar la seva habilitat: *Fem un rondo!*, o *Puc elevar-la?*, etc. També són freqüents les mostres de comprendre, conèixer i dominar la tasca: *Ah, val!*, o bé: *Ja sé com és*, així com les preguntes sobre qüestions tècniques específiques, que denoten la importància que té per a ells realitzar-la correctament.

Entre totes les possibles activitats a realitzar a les sessions dedicades als preesports, i especialment al futbol, la proposta preferida és la de fer un

³⁴ Mostres similars d'aquest entusiasme no s'han observat per les sessions dedicades al preesport del bàsquet.

partit, que és el paradigma del model tècnic i de rendiment propi del model més androcèntric.

L'obstinació per fer partit és constant, i n'observem diverses mostres, tant per part dels nens com també d'algunes nenes³⁵.

A les sessions P10 i P11 (Escola G), per exemple, alguns nens fan clares mostres d'alegria en saber que faran futbol i al llarg de la sessió insisteixen en preguntes com: *Josep, que no farem partit?* o *Què comencem ja, Josep?* (sessió P10, G; 198). A aquesta insistència, en alguns grups, també hi ha algunes nenes que s'hi afegeixen, com la Begonya, a la sessió P10 (Escola G): *Què farem partit, Josep?* (P10, G; 195). En aquesta sessió, fins i tot s'observa com un nen que porta el braç enguixat i al qual el mestre indica que no hauria d'implicar-se en els jocs i exercicis, hi vol participar. I igualment, al final de la tasca, les expressions de decepció quan es dona per acabada l'activitat, com per exemple: *Ohhh, Ja hem acabat?!*, etc. també posen de manifest l'interès que desperta.

A les sessions P4 i P5 (Escola F), quan el mestre es dirigeix a explicar la darrera activitat, també se senten diverses intervencions d'alguns nens, i també de dues nenes, que proposen jugar un partit: *Podríamos hacer partido*.

La motivació que desperta la pràctica d'un partit de futbol, d'altra banda, comporta que en algunes ocasions la resta d'activitats perdin interès.

A les sessions P10 i P11 (Escola G), en què una part del grup fa exercicis i partit de futbol i l'altra practica voleibol o hoquei, i canvia d'activitat a la meitat de la sessió, alguns dels membres del grup que no juga a futbol es mostren inquiets per fer el canvi: *Ei! Ja és hora!* (P11, G; 207)

A més de comentaris que mostren la pressa per començar les tasques de futbol, s'observa també com els nens més hàbils aprofiten qualsevol moment, abans o després de la tasca, per fer moviments relacionats amb l'esport: conduccions, regats, xuts, etc. Igualment, a l'hora d'iniciar la tasca, sempre és algun nen qui primer pren la iniciativa i vol ocupar els primers llocs. Així, sovint s'observa l'interès de la major part dels nens per començar l'activitat al més ràpidament possible, fet que porta alguns nens a col·laborar amb el professorat per organitzar la tasca i fins i tot, en certs casos, completar o acabar les explicacions del mestre o la mestra. Aquest afany també els condueix a tenir interès per aconseguir el material més adequat al més ràpidament possible —si no hi ha un sistema de distribució establert—, o a impacientar-se per obtenir-lo si és el professorat qui el distribueix³⁶. L'ús del material similar al del futbol convencional és també motiu d'alegria entre

³⁵ Veure apartat "Quan les nenes juguen a futbol: participant passi el que passi".

³⁶ Veure apartat "No hi cabem!": la distribució desigual de l'espai, el material i el temps".

alguns nens: a la sessió P1 (Escola A; 214) i a la sessió P2 (Escola E), alguns nens s'alegren visiblement pel fet de poder utilitzar pilotes dures.

Junt amb aquesta insistència per jugar un partit i començar al més aviat possible, la preferència pel model competitiu tradicional per sobre del model més pedagògic també es posa en evidència en l'obsessió pel resultat i l'eficiència tècnica que mostra una major part de l'alumnat en els exercicis, joc i partits. Aquesta inquietud permanent pel resultat es denota en els intents de fer trampes, com succeeix en diverses ocasions a la sessió P5 (Escola F), en les diverses disputes sobre el resultat, en la insistència a complir les regles formals del joc (la passada a qui jugui a la porteria, etc.), o en l'elevat nombre de situacions en que s'exclou, es pressiona, retreu o ridiculitza a les companyes i companys menys hàbils si cometem algun error³⁷.

b) Amb la pilota i la samarreta a punt per jugar: el prestigi del futbol

L'interès per jugar a futbol per part de la major part dels nens i també per part d'algunes nenes no s'observa només a les sessions que es dediquen a aquest preesport. Aquesta motivació també es fa especialment evident en els moments de joc lliure en què la mainada té permís per escollir activitat.

Els moments de joc en què el professorat dóna llibertat al grup per fer l'activitat que prefereixi s'han observat a la sessió P12 (Escola D) i a la sessió E12 (Escola H). Aquestes estones són molt esperades per l'alumnat i especialment pels nens, algun dels quals ja porta una pilota per jugar a futbol en aquesta franja de la classe.

A la sessió P12 (Escola D), per exemple, el Diego, just a l'inici de la sessió (Escola D; 247), demana inquiet si al final hi haurà temps per al joc lliure. En rebre la resposta afirmativa de la mestra ja es queda més tranquil: *Ah, vale!*

Als darrers vint-i-cinc minuts de la sessió P12 (Escola D; 256), tal i com havia anunciat, la mestra deixa que l'alumnat s'organitzi pel seu compte. En aquest cas, nens i nenes es divideixen ràpidament i, en disposar de dos espais separats per una cortina de les dimensions d'una pista de bàsquet, tots els nens van a un costat i totes les nenes a l'altre³⁸. Mentre elles estan uns moments parlant del que poden fer (disposen de cèrcols i pilotes de bàsquet a més d'una pilota de futbol), tots els nens, sense excepció³⁹, s'organitzen ràpidament per jugar un partit de futbol amb la pilota d'un d'ells. Al cap d'uns moments, un grup de nenes decideix jugar també un partit de futbol i ho proposa a la resta, de manera que finalment organitzen un partit totes juntes, fet

³⁷ Veure apartat "La llei del més hàbil en el preesport: amb el dret d'excloure i pressionar".

³⁸ Aquesta separació amb una cortina evita possibles conflictes per la distribució de l'espai.

³⁹ Veure "La pressió pels nens en els preesports: una situació delicada".

que la mestra destaca que és molt poc habitual. Aquest partit, però, es dissoldrà al cap d'uns minuts quan una de les companyes rep un cop de pilota fortuït i decideix apartar-se del joc.

En el darrer exemple, el fet que les nenes optin per jugar un partit de futbol quan hi ha una càmera filmant i una persona externa a la sessió, denota com l'activitat que es considera més adequada per "exhibir" és precisament la de jugar un partit de futbol, de manera que posa en evidència el major prestigi que té aquest esport.

D'altra banda, el fet que un dels nens ja porti una pilota de casa seva per jugar aquest partit indica la freqüència d'aquest joc entre els nens i l'especial interès que tenen per jugar-hi, sense ni tant sols plantejar-se la possibilitat de fer altres activitats.

D'una manera menys evident, però, el futbol també es fa present a les fases de transició entre unes activitats i unes altres tot i que aquestes no tinguin res a veure amb el futbol (a les sessions d'expressió o dedicades al preesport del bàsquet). Tan bon punt en tenen ocasió, els nens pressionen el professorat per jugar un partit o bé aprofiten les fases de transició per fer gests tècnics del futbol.

A la sessió E1 (Escola A, 227), en el moment d'arribar al gimnàs, un nen es dirigeix a la Glòria i li demana: *Farem futbol avui?* La mestra no hi presta atenció, però el nen ja ha posat de manifest el seu interès per l'activitat tot i que no sap quins continguts es duran a terme a continuació. A les sessions E9 (Escola C; 180) i E10 (Escola C; 52), en què s'han de preparar diverses representacions teatrals, s'observa com alguns nens, en les fases de preparació de les obres o en els moments de transició, aprofiten les pilotes petites de plàstic (que habitualment s'utilitzen per fer malabars) per practicar moviments tècnics de futbol (tocs, xuts, passades, etc.).

D'altra banda, els múltiples comentaris que fan referència a la pràctica del futbol que efectuen alguns nens fora de l'escola, així com les samarretes d'equips professionals que porten alguns d'ells, també reforcen la preeminència d'aquest preesport per sobre dels altres. Així, el model competitiu i de rendiment del futbol es fa més present en el clima de la sessió.

Aquest fet s'incrementa en gran mesura si entre els alumnes hi ha algun nen que jugui en un club de futbol d'elit. Tant a l'escola D com a l'escola G hi ha un nen que juga a les categories inferiors del RCD Espanyol. Aquest fet els dona un estatus alt, ja que gaudeixen de l'admiració dels companys, i també de les companyes, i fins i tot, poden tenir algun privilegi per sobre de la resta;

és el cas d'el Dani, de l'escola D, a qui es permet sortir mitja hora abans de la classe per poder arribar a temps als entrenaments del club.

Aquestes situacions en què alguns nens ja porten la pilota de futbol de casa o bé vesteixen una samarreta d'un equip professional representen simbòlicament com els nens ja arriben a l'Educació Física amb una cultura ludicoesportiva "de casa" fortament vinculada al futbol.

A la vegada, aquest interès incondicional pel model tradicional de futbol i l'entusiasme de la majoria dels nens per les sessions dedicades a aquest preesport, es converteixen també en una manera de resistir-se a les propostes d'activitats preesportives alternatives. Així, les activitats regides per la lògica pedagògica, la que prioritza les actituds de col·laboració i l'aprenentatge, també generen resistències per part d'aquells que s'interessen únicament per les activitats en què es prioritza la lògica del rendiment, el resultat i l'eficiència tècnica.

c) La resistència al canvi del model tradicional: la dificultat dels plantejaments alternatius

Els aspectes que s'han descrit als apartats anteriors —la insistència per jugar un partit o les mostres de decepció quan aquest no està previst, l'interès desmesurat i continuat pel futbol, la presència del model esportiu de clubs — així com les disputes i la pressió entre companys i companyes que es descriurà en la següent part— ja evidencien un major interès per la vessant competitiva i de rendiment del preesport (guanyar, fer correctament el gest tècnic, etc.) que no per la vessant pedagògica (participar, col·laborar amb la resta del grup en el joc, respectar els diferents nivells, etc.).

A aquest interès i presència constant del model competitiu, a més a més, també s'hi afegeixen les formes de resistència a les propostes que incideixen més en els aspectes actitudinals que en els aspectes tècnics i de rendiment, o bé a les activitats de nivell inicial. Uns gests de resistència que impliquen, doncs, una resistència al canvi del model esportiu tradicional i més androcèntric.

Quan l'activitat té poc al·licient: *Pues qué fácil*

Com assenyalen Gary Kinchin i Mary O'Sullivan (2003), aquells casos que les activitats i les consignes que cal seguir no generen interès o no resulten ser suficientment motivants per als nens més hàbils, també els generen una situació de resistència a la tasca.

Els exercicis i formes jugades de nivell inicial sovint generen comentaris de rebuig i desinterès ben evidents.

A la sessió P1 (Escola A), després de saber en què consisteixen les quatre estacions del circuit, un nen també exclamarà de forma desanimada: *Pues qué fácil!*. A la sessió P4 i a la sessió P5 (Escola F), els jocs de "Vent del nord i vent del sud", en què resulta molt fàcil escapar-se de qui persegueix, i "El pitxi", en què s'ha de fer molta estona de cua, també donen peu a comentaris que denoten el poc interès que desvetlla l'activitat entre alguns nens, que no s'estan de dir-ho: *Que divertido, madre mía!* en to irònic, o directament: *¡Esto aburre!*, *Això és una birria!*

Junt amb els comentaris explícits de rebuig, els nens més hàbils fan moltes altres mostres de desinterès que no són tan directes i evidents. Opten per un tipus de resistència menys visible, com per exemple, dur a terme altres tipus d'activitats o adoptar una actitud totalment passiva.

Amb les mans plegades o buscant altres incentius

Aquest fet es dona especialment en aquells casos en què el professorat es mostra ferm en un plantejament més pedagògic, com a la sessió P1 (Escola A), per exemple. En aquest cas, en què la mestra ha deixat ben clar que no es faria partit i en què l'important és aprendre, a l'exercici de "Passades en quadrat" tant el Joan com el Jose es mantenen una bona estona en una actitud estàtica, arrambats a la paret, o de genolls.

Una altra forma d'exercir resistència a les activitats i situacions que es produeixen durant la sessió és mostrar agressivitat i no deixant desenvolupar el joc amb normalitat. En quatre sessions de quatre escoles diferents (P1, A; P4, F; P7, B i P12, D) s'observa com alguns nens opten per passar la pilota molt més fort del necessari, o bé es dediquen a fer potents xuts de pilota enlloc de treballar l'exercici que es proposa, amb la situació d'intimidació que pot generar per a les persones que estan al seu voltant⁴⁰.

En alguns casos, com a la sessió P12 (Escola D, 250 i 254), la resistència es posa de manifest en desobeir les indicacions de la mestra. En aquesta sessió, durant el "Joc de les deu passades", la mestra insisteix al Dani en diverses ocasions que passi la pilota, però aquest no segueix la consigna. En d'altres, l'alumnat fa les passades, però finalment admet que és a desgrat.

A la sessió P3 (Escola E), per exemple, després de jugar els partits de "Tres per tres amb porteries d'esquena", a la reflexió posterior en què el mestre destaca la utilitat de passar la pilota, un dels nens adverteix que

⁴⁰ Veure apartat "Jugant sota pressió: quan les nenes queden al marge".

no teníem més remei (P3, E; 24), mostrant el seu desgrat inicial a passar la pilota.

Aquest tipus de resistència a les consignes i a les propostes d'activitats alternatives, o al discurs de "passar la pilota", es converteix també en una resistència al canvi: les propostes alternatives no són ben rebudes i s'insisteix a seguir amb el model esportiu dominant tal i com es duu a terme tradicionalment, un model més tècnic i que obeeix a la lògica del rendiment.

Peter Bramham (2003) assenyala que la perspectiva més pedagògica genera moltes crítiques entre els alumnes que tenen un major domini de l'activitat: consideren que el professorat perd temps amb la minoria que es resisteix a l'Educació Física i es queixen també de repetir sessions de tècnica per a qui té menys habilitat.

Algunes nenes són ben conscients d'aquestes protestes i crítiques, tal i com comenta la Clàudia mentre va parlant amb algunes de les seves companyes al final de la sessió P12 (Escola D; 256), després que la mestra hagi insistit en la idea que els nens passin la pilota: *La mayoría de niños se quejan... Sí, luego se quejan porque no juegan...* És a dir, que aquest tipus de discurs i propostes sovint fan que llavors les nenes hagin de sentir les queixes dels seus companys.

En conjunt, la insistència continuada per part dels nens més hàbils per jugar partits i fer tasques de millora tecnicotàctica (enlloc d'altres tipus d'activitats en què es prioritzin aspectes actitudinals, per exemple), representa una pressió per al professorat a l'hora de fer activitats de competició. A l'escola A, la mestra ja preveu aquest interès desmesurat per fer partits i hi intenta posar fre en l'explicació inicial de la sessió:

Glòria (*a tot el grup*): A veure, comencem amb les quatre sessions de preesport de futbol, i això no vol dir, com sempre que fem alguna cosa: Què farem un partit, què farem un partit... No ho vol dir. Vol dir que treballarem l'esport, eh? del futbol però bàsicament treballarem la coordinació amb el peu i farem jocs que tenen relació amb el futbol. A la última sessió normalment ens partim en quatre grups i aquests quatre grups fem una mica el joc adaptat i fem una mica com un petit torneig. Però no farem partit, eh, que tothom es tregui del cap... Que farem un partit?? D'acord? Vale.

(P1, A; 214)

Així, si bé durant l'explicació inicial, i en saber que potser faran un torneig, el Jordi i el Joan fan mostres d'alegria aplaudint i somrient, quan la mestra insisteix que no es farà partit, el Jose es lamenta: *Ohhhh...*

D'altra banda, tenint en compte aquests interessos i resistències dels nens més hàbils del grup, el professorat sap que el partit —o deixar temps pel joc lliure— es pot convertir en el premi per haver dut a terme correctament la sessió. Caldria valorar, però, si aquesta recompensa és igualment vàlida per a tothom, ja que potser hi ha alumnes —nenes i també nens—, per a qui no resulti tan motivant saber que al final de la sessió hi haurà un partit. Sobre aquesta qüestió, Helle Ronholt (2002) assenyala que la pràctica d'oferir el partit, i si és de futbol millor, al final de la sessió com a motivació o recompensa, denota el predomini del model androcèntric a les classes d'Educació Física. Considerant aquest fet, podria semblar que amb l'opció d'oferir joc lliure, tal i com succeeix en els casos de les sessions P12 (Escola D) i E12 (Escola H), s'evita aquest androcentrisme, ja que es permet que cadascú esculli l'activitat lliurement⁴¹. No obstant això, el que pot succeir, tal i com s'observa a la sessió E12 (Escola H), és que si no es disposa de l'espai i el material suficient, el partit de futbol acabi ocupant la major part de la pista disponible i la resta d'activitats s'hagin d'ajustar a l'espai que quedi lliure⁴².

6.1.2. El desprestigi i el desinterès per les activitats expressives

Tot i aquest predomini del model preesportiu tradicional, el professorat introdueix, en major o menor mesura, continguts d'expressió, tal i com estableix el currículum. Aquest fet per si sol, però, no suposa un canvi, ni la superació dels models tradicionals de gènere ni la superació de l'androcentrisme, ja que els continguts i activitats del bloc d'expressió, i especialment els balls tradicionals, poden comportar també uns rols fortament estereotipats per a nens i per a nenes. I a més a més, tal i com assenyala Cristina Brullet (1996), s'ha de tenir en compte que les formes culturals no es modifiquen només pel fet que es tingui l'ocasió de canviar-les. És necessari vèncer les resistències dels individus per transformar els models apresos.

A les sessions en què es treballen continguts d'expressió s'han observat freqüents gests i comportaments que evidencien una resistència per la tasca, especialment per part dels nens. Unes circumstàncies a les quals cal afegir les

⁴¹ Veure apartats "Fent altres activitats més interessants: 'Podem fer coses que no siguin esports?'" i "Quan les nenes juguen a futbol: participant passi el que passi".

⁴² Veure apartat "'No hi cabem!': la distribució desigual de l'espai, el material i el temps".

actituds de reticència al contacte i les situacions de disputes entre alumnes, ambdós fets que comporten l'obstrucció de la realització de la tasca.

En aquest apartat, en els tres primers punts, es fa referència a les diverses formes de resistència als continguts d'expressió que mostren els nens: el rebuig manifest a aquestes propostes, el boicot que hi fan mitjançant diversos mecanismes, i també la insistència en l'actitud competitiva més que no pas en l'expressiva. Finalment, en el darrer punt, es fa referència a les formes de resistència que posen de manifest les nenes, que si bé en alguns casos són similars a les dels nens, els trets diferencials que s'han observat, així com el fet que n'hi ha molts menys exemples, fan que se'n doni un tractament apart.

a) *El rebuig explícit: "Haremos danzas, vaya mierda... ¡Que levante la mano quien se quiera salvar...! Yo no pienso hacer de Heidi"*

Les propostes d'expressió, i especialment dels continguts de dansa, són rebudes, per alguns nens, amb clares mostres de rebuig, amb expressions ben eloqüents i amb gests clarament visibles no només de desinterès, sinó de menyspreu.

A la sessió E1 (Escola A), en els moments previs a l'inici de la sessió, quan el Juanmi s'assabenta del contingut que treballaran a classe, expressa obertament el seu rebuig: *Haremos danzas, vaya mierda*. L'expressió que utilitza, en veu suficientment alta perquè se n'assabenti la mestra i bona part del grup, té força repercussió entre la resta de companys, que riuen en sentir el comentari. A continuació, és el Joan qui posa de manifest el seu rebuig dirigint-se a tot el grup per preguntar: *¿Quién quiere hacer danzas?* Busca així aliances per pressionar la mestra i mostra que una part important del grup no voldrà fer l'activitat. El Dani també hi insisteix, i mirant cap al costat de les nenes, demana més alt: *¿Quién no quiera hacer danza que levante la mano*. Les seves propostes no tenen massa repercussió, i el Joan torna a insistir, cridant una mica més: *¡Que levante la mano quien se quiera salvar!* Aleshores, ell mateix, el Jordi, i el Dani —tot i que en un primer moment havia fet diversos girs de dansa clàssica— aixequen el braç, de manera que posen clarament de manifest, i en públic, que no els interessa l'activitat.

Per als nens, doncs, fer danses és una activitat de la qual s'han de "salvar", que no troben gens interessant, ja que la valoren com "una merda". Quan se n'assabenten expressen clarament el seu rebuig tant a les seves companyes com a la mestra, i es van reforçant els uns als altres en aquesta postura, ja que aquell que inicialment podia tenir algun interès, l'acaba perdent⁴³. Gairebé

⁴³ Veure apartat "Buscant un estil propi: des de rodades i malabars a la simulació de cops, empentes i lluites".

al final de la sessió E1 (Escola A), bona part de l'alumnat també fa ben evident el seu interès per acabar l'activitat:

Glòria (*a tot el grup*): Ara, soni com soni fem tota la dansa. La farem dues vegades i deixarem això, i farem una altra cosa.

Diverses veus: Biéennn

Glòria (*a tot el grup*): Eh, eh... Una altra cosa de danses, eh!

Diverses veus: Uahh! *Fent gests de desaprovació.*

(E1, A; 242)

A la sessió E2 (Escola A), en un altre grup, també se senten comentaris que indiquen el rebuig i el poc interès per l'activitat per part d'alguns nens.

A l'inici de la sessió, quan la mestra proposa ballar tota la dansa per tenir la *sensació de passar-nos-ho bé*, se sent un comentari en veu baixa des del costat dels nens que diu: *Ni de coña*, referint-se al fet que no considera possible que pugui tenir la sensació de passar-s'ho bé. I més endavant, quan la mestra explica que s'haurà de fer el pas del galop, un dels nens també mostra la seva negativa a la idea:

Sergi (*a Glòria*): Com la Heidi?

Glòria (*a Sergi*): Sí, com la Heidi...

Carlos (*a Glòria*): Sí, pse... Yo no pienso hacer de Heidi...

Aleshores, el Carlos comenta alguna cosa als seus companys, i l'Eva, que està asseguda just al costat del Sergi i el Carlos, s'hi apropa una mica més i els indica:

Eva (*a Carlos*): Como el amigo..., el amigo... *Però el company no li posa gaire atenció.*

(E2, A; 274)

En aquest interessant exemple, s'observa com els moviments de ball s'associen a un model femení —el personatge de ficció de la Heidi—, i com aquesta referència allunya el Sergi de la pràctica de les danses. Així, tot i que una companya, l'Eva, li esmenta que hi ha un model masculí, el personatge del Pedro, el Sergi ja no hi presta atenció.

b) El "boicot" d'alguns nens: mantenint-se al marge, passius, fent el ridícul o buscant brega

Seguint amb aquesta postura de resistència a aquest tipus de pràctiques i a aproximar-se a allò que s'ha considerat tradicionalment femení, en algunes ocasions els nens opten per mantenir-se al marge, en una actitud passiva i mostrant poc entusiasme i predisposició a fer l'activitat.

A la sessió E2 (Escola A; 276), per exemple, quan han de fer l'exercici de "Movent-nos per l'espai", la major part dels nens adopta una actitud passiva, caminant pel gimnàs, i parlant els uns amb els altres, o fins i tot deixant-se caure a terra, de manera que la mestra hi ha d'insistir: *No es pot anar en parelles, sols!* (E2, A; 276).

Les insistències del professorat poden motivar que l'actitud inadequada encara es faci amb més fermesa.

A la sessió E1 (Escola A, 227), quan la mestra insisteix a alguns dels nens en *Mans a la butxaca no... drets... [...] Les mans a les butxaques no, no som un sac de patates, drets... les mans a les butxaques no, les mans a darrere*, la resta de companys també s'afegeix, en un primer moment, a adoptar una actitud inadequada.

A la sessió E3 (Escola E; 28 i 31), a l'activitat en què nens i nenes s'han de desplaçar per l'espai seguint el ritme de la música, els nens es col·loquen, molt junts, a la zona de les espatlles, de manera que es poden enfil·lar uns graons amunt, mentre les nenes ocupen l'espai central i més ampli. El mestre, de bon principi percep la situació i hi intervé comentant, irònicament, la necessitat d'ocupar més espai: *Molt bé, aquest és un joc meravellós per caminar i moure's. Aquí enganxats anirà de conya... No, no us moveu d'allà, eh!* (E3, E; 28). Sembla, però, que els nens segueixen amb la mateixa actitud i en altres ocasions es repetiran situacions similars (E3, E; 50 i E4, E; 58).

De forma individual, alguns nens també adopten actituds per endarrerir la seva participació o intentar que passi desapercibuda.

A la sessió E4, a l'hora de preparar les "Coreografies inventades" (E4, E; 67), l'Isaac s'ha quedat assegut al banc tot i que tothom ja s'ha aixecat. En veure'l, però, l'Aila, que va al seu grup junt amb la Tània i l'Eliseo, l'agafa pel braç i el tiba fins que cau del banc. Aleshores ja es reuneixen per parlar de com fer la coreografia. Més endavant, a la proposta de fer les "Coreografies inventades" tots els grups conjuntament (E4, E; 69), dos nens donen a entendre les seves reticències amb expressions com: *No tenemos tiempo para hacerlo todo, i ¿Otra vez lo hacemos?*, en to de cansament. Tot i els comentaris, però, el mestre organitza l'activitat, i tots els grups s'han de preparar si bé el Jose no es mostra disposat a fer la tasca tot i la insistència de la companya i el mestre, de manera que es manté assegut al banc. Finalment, el mestre permet que no la realitzi, i es queda observant els companys i companyes⁴⁴.

A la sessió E12 (Escola H), a l'assaig de les "Coreografies inventades", el Cesc i el Manel, que formen grup junt amb el Toni, el Santi i la Susi, no participen gaire a la part creativa i deixen que la resta del grup prengui la iniciativa.

Després de la manifestació oberta i clara de rebuig per les propostes de danses, i del boicot d'alguns nens no fent els moviments que pertoquen, en altres ocasions, la resistència a les propostes d'expressió es manifesta en de gests exagerats, ridiculitzant els moviments, o accelerant intencionadament el moviment.

A la sessió E1 i E2 (Escola A), en què la mestra, entre altres activitats, treballa la dansa de "La Bolangera", els gests de ridiculització i l'alteració del ritme dels moviments per part de tots els nens és constant al llarg de les dues sessions observades. A la primera sessió, el Jose, el Juanmi, el Dani, el Jordi, el Joan i el Byron —tots els nens del grup— adopten al llarg de tota la sessió diverses actituds i comportaments que no

⁴⁴ Junt amb la Hayak, que ja a la primera proposta ha optat per no fer-la. Veure apartat "La gran inquietud: 'Ens haurem d'agafar les mans?'"

corresponen a la tasca: bé de forma individual o bé tots junts manifesten actituds que van des de quedar-se immòbils enloc de moure's seguint el ritme, a simular una desfilada militar fent la salutació militar i repetint la cançoneta *uno, dos, tres, cuatro*, passant per cridar en diverses ocasions *Flexión!* i deixar-se caure al terra simulant que queden adormits en diversos moments de la classe; també poden repetir, simulant l'accent francès i rient, l'expressió *Un, due, trua* (com a les classes de dansa clàssica), de manera que ridiculitzen aquesta situació; o també accelerar excessivament el ritme del moviment.

A més a més, s'observa com alguns nens van simulant baralles i cops entre els companys o també a les companyes.

També a la sessió E1 (Escola A), a la primera activitat, que consisteix en moure's seguint el ritme de la música, el Juanmi, per exemple, fa veure que dóna uns cops al Joan, i tot fent uns passos que semblen de galop comença a fer voltes, però donant un cop de peu similar als de karate. Més endavant (E1, A; 236) els tornarà a fer prop de la Jazira, de manera que aquesta s'haurà d'apartar una mica

A la sessió E2 (Escola A; 280 i 286), el Carlos, el Manuel, el Pau i l'Alberto també adopten diverses actituds que fan difícil la realització de la tasca; actituds similars a les que han dut a terme els seus companys a la sessió E1 (Escola A). En aquest cas destaca la disputa entre l'Omar i el Guillermo en què un li diu a l'altre: *¡A ti te pesan las tetas!*, en to ofensiu, fet que denota que l'atribut femení pot ser utilitzat com a insult entre els nens. En aquesta situació, la Glòria, la mestra, que intentava explicar el moviment, interromp l'explicació, s'hi apropa i hi intervé: *Ens n'anem?*. L'Eva, que està al costat dels dos companys, aprova la proposta, ja que la situació també repercuteix en ella: *Sí, sí, que molesten tota l'estona...* Aleshores la mestra opta per canviar-los de lloc i distanciar-los més tot i les protestes dels nens.

A les sessions E3 (Escola E), E7 (Escola B; 145) i E8 (Escola B; 156), en què també s'ensenyen balls tradicionals, alguns nens també s'acceleren excessivament de forma intencionada a l'hora de fer el canvi de parella o bé a l'hora de fer els girs tot i les indicacions del professorat per fer el moviment correctament.

A la sessió E12 (Escola H), per exemple, en els exercicis d'escalfament dirigits seguint el ritme de la música, el fet d'estar disposats en línia davant el mestre els recorda la sortida d'una carrera i simulen una competició, no seguint el ritme de la música sinó corrent ràpid en actitud competitiva.

Les mostres de ridiculització però, no s'observen només a les activitats en què es practiquen danses o balls, ja que en altres tipus de tasques també es fan presents, com passa a la sessió E9 (Escola C; 183), a l'activitat "Audició i relaxació" en què se sent com un nen imita uns sons; o a la sessió E12 (Escola H; 261), preparant les "Coreografies inventades", on en el grup

format únicament per nens s'observa com el Xavi va fent gests força ridículs mentre el Jonhi s'està estirat a terra sense fer res, etc.

Així doncs, en pràcticament totes les escoles s'han observat, en més o menys mesura, accions i actituds que comporten la ridiculització de l'activitat, sobretot entre els nens, el quals, a més de ridiculitzar l'activitat, un altre dels mecanismes de què disposen per interferir el normal desenvolupament de la tasca és simular lluites entre ells.

S'han pogut observar escenes en què diversos nens s'embranquen en persecucions i gests que semblen cops però que no arriben a impactar el company, o empentas i agafades que semblen més un joc que no una baralla.

A la sessió E2 (Escola A; 277), després de l'assaig del "Moviment en cercle", el Carlos es deixa caure a terra al centre de la rotllana i s'agafa la cama, simulant els jugadors de futbol. El Manuel llavors, simula que li dóna un cop de peu i el Carlos, quan s'alça, simula que li dóna cops al pit.

A la sessió E5 (Escola F; 111), abans de començar la presentació de la sessió, els primers en sortir del vestuari són el Dani, el Nelson, i el Ricardo, que durant uns moments es van perseguint i en una ocasió també simulen una entrada per terra de futbol. Al llarg de tota la sessió, però, s'observa com diversos nens adopten una actitud agressiva entre ells, simulant lluites, cops i empentas, especialment en aquelles activitats en què els nens perden l'interès o no saben gaire el que s'ha de fer (Escola F; 114, 115 i 118): el Fernando dóna un cop de peu al Sergi (com una broma); el Nelson i el Dani simulen una baralla en diverses ocasions; el Dídac dóna una empenca al Ricardo un cop aquest ha aconseguit encertar l'acció que estava representant, etc.

A la sessió E6 (Escola F, 121), també s'observen simulacions de lluites tan bon punt nens i nenes surten del vestuari⁴⁵, i a l'escola H, a la sessió E12, també s'observa aquest tipus de postura (Escola H; 259 i 261).

En conjunt, doncs, bona part del col·lectiu masculí busca mecanismes per evitar dur a terme les activitats d'expressió que van des d'una postura més passiva, mantenint-se al marge, a la ridiculització i a la simulació de baralles.

c) La competitivitat i l'interès pel resultat en qualsevol activitat

A les sessions d'expressió corporal, tot i que la major part d'activitats són de tipus cooperatiu, nens i nenes també hi incorporen elements de competitivitat, especialment entre nens.

La cursa per ser els primers i passar davant de les nenes

La cursa per ser els primers i passar davant de les nenes, per exemple, és un fet habitual.

⁴⁵ Veure també "Empentas i cops realitzant danses i altres activitats: entre el joc i la intimidació"

Entre nens, a la sessió E5 (Escola F; 116), a l'hora del canvi d'estació, entre el grup de nens hi ha una cursa per arribar en primer lloc a la zona que els correspon i poder ser així els primers en començar les representacions. Això fa que un d'ells, el Jonathan, manifesti el seu disgust als companys, que en un parell d'ocasions s'enriuen exageradament d'ell perquè no pot intervenir, i finalment es dirigeixi al mestre protestant pel fet que no ha pogut intervenir (E5, F; 117). A la següent sessió en aquesta mateixa escola⁴⁶, entre el grup format per nens també hi haurà disputes per aconseguir el torn (E6, F; 127) i una situació similar.

Aquesta situació de rivalitat per ocupar els primers llocs de la fila es fa especialment present quan alguns nens volen avançar a les nenes que tenen davant.

A la sessió E1 (Escola A; 231), per exemple, quan la mestra indica que s'ha de fer una fila darrere l'Ester, la majoria de nenes queda a davant, menys la Jazira, la Joana i la Juliette, que queden darrere la majoria de nens. El Byron, però, ha quedat darrere seu, en l'últim lloc i intenta de totes maneres posar-se davant les tres nenes fins que ho aconsegueix. Al final de la sessió (E1, A; 245), a l'hora d'organitzar dues fileres, el Juanmi i el Jordi també procuren avançar les companyes que tenen davant, i tot i les advertències de la mestra; ja les han avançat i es mantenen en la posició avançada.

A la sessió E2 (Escola A; 276), en el mateix tipus d'activitats, el Carlos, que fins llavors no havia seguit cap de les indicacions de la mestra, sí que córrer a ocupar un lloc a la fila per tal d'estar entre els primers quan la mestra ho indica. Un cop formada la filera, altres nens intenten colar-se, com l'Alberto i el Manuel. Les protestes de les companyes i algun company, però, com l'Eva, que reacciona i crida: *¡No te pongas!!*, porten a l'Alberto a tornar al seu lloc i que la mestra intervingui en el cas del Manuel, que inicialment, davant les protestes de les nenes, no corregia la seva posició.

En aquest darrer exemple, doncs, les protestes d'algunes de les nenes, així com la intervenció de la mestra, evita que aquells nens que ho intenten s'avancin a la filera. En aquest episodi però, tot i que l'Eva i la Fàtima protesten pel fet que alguns nens les han avançat, d'altres prefereixen els últims llocs de la cua, i s'autoanomenen *última*, *penúltima* i *antepenúltima*, com si fos una victòria (E2, A; 276). En aquest cas, entre les nenes, sembla que la posició més valuosa és la de darrere de tot de la filera.

Les disputes pel resultat i la insistència per anar ràpid

En altres ocasions, l'interès per la vessant competitiva de l'activitat també es posa de manifest en les disputes pel resultat, la insistència per anar ràpid o el seguiment de les normes.

⁴⁶ En aquesta mateixa escola, a les sessions de preesport, la disputa pel torn també es posa de manifest.

A la sessió E4 (Escola E, 111), per exemple, a l'hora de puntuar un dels grups que ha fet l'exhibició de la seva coreografia, un dels nens es dirigeix al mestre per protestar per alguna irregularitat: *¡El David ha votado!* A la sessió E5 (Escola F; 113), al joc adaptat de "Mate amb mímica", la Marta toca a Nelson, però aquest no es dona per tocat i la nena, com d'altres companys i companyes, exclamen: *Muerto!!*. El nen insisteix que no l'ha tocat, però la resta del grup confirma que sí que l'ha tocat, i el Jonathan, fins i tot, s'adreça al mestre per advertir-lo que el seu company no accepta que l'han tocat, a l'igual de la Marga a la sessió E6 (Escola F; 123) a la mateixa activitat. Finalment, després de dirigir-se al mestre, els nens opten per admetre que han estat tocats.

A les mateixes sessions, a l'activitat de "Mímica per estacions", s'observa com alguns nens també pressionen als companys o companyes que s'endarrereixen a l'hora de fer alguna representació, com si hi hagués algun tipus de competició.

A la sessió E5 (Escola F; 117), per exemple, Fernando està intentant representar alguna cosa durant força estona, però tot i així, no sembla que acabi de trobar una manera de representar exactament el que és. Aleshores, els altres nens del grup li comenten, en to d'exigència: *Venga, Fernando...*, *¡Vas lento tío!*, *¡Venga!*, fins que finalment ho encerten. A la sessió E6 (Escola F), els nens que fan de jurat al "Joc del mate" també insisteixen a la Noe perquè vagi ràpid, i més endavant, serà la Marga qui es dirigeix a la Rosa perquè s'afanyi: *Venga va!*

Així, la vessant expressiva i el respecte al ritme propi de cadascú es deixen de banda.

d) El poc al·licient que troben algunes nenes: "Després farem jocs?"

Algunes nenes⁴⁷, per la seva banda, també fan mostres de resistència a les sessions de dansa, tal i com es descriu a continuació, s'interessen per altres activitats, es desvien de la tasca a dur a terme (jugar amb cons, afegir gests, etc.) o adopten una actitud passiva.

A la sessió E1 (Escola A; 226), ja abans de començar la sessió, algunes nenes mostren la seva preferència per activitats d'expressió corporal i no pas per les activitats de danses: *Tan de bo fos allò de parlar per telèfon*. Més endavant, quan ja portaven força estona practicant la dansa de "La Bolangera" (Escola A; 240), la Maria demana a la mestra: *Després farem jocs?*

En aquest exemple, la Maria no mostra rebuig directe per l'activitat, però denota un major interès per altres tipus de tasques. A més, amb altres comentaris al llarg de la sessió també indica el poc al·licient que desperten els balls entre algunes nenes:

⁴⁷ A l'apartat "Una mica més: Una bona rebuda de les sessions d'expressió entre la major part de les nenes", es descriu com generalment una part important del grup femení dona una bona rebuda a aquest tipus d'activitats, en una mostra de l'ambivalència de situacions que es poden produir a les classes d'Educació Física.

Maria (a Glòria): Però és aquesta dansa la que farem?
 Glòria (a Maria): Sí, "La Bolangera", sí Maria. No t'agrada?
 Quina vau fer l'any passat?
 La Maria no respon i es mira amb les altres nenes que té al costat, que fan alguns comentaris.
 Glòria (a tot el grup): L'any passat vau fer una d'arreu... vau fer una polca. Sí, vau fer la polca, que ho vau assajar amb la Josefa, ho vau assajar amb la Josefa.
 Maria: Era pitjor...

(E1, A; 246)

En alguns casos, les mostres de resistència que genera l'activitat no es deuen només al fet que no desperta interès, sinó també per la poca dificultat que suposa, tal i com adverteixen Gary Kinchin i Mary O'Sullivan (2003) i com succeeix també amb les activitats relacionades amb els preesports.

A les sessions E5 i E6 (Escola F), en la proposta de "Representacions en mímica", s'observa com la major part de les nenes, si bé inicialment mostraven molta motivació per l'activitat, van perdent-ne interès, tal i com també fan els nens: juguen amb els cons, s'enfilen al poltre o a les espatlleres i no paren atenció a la representació en mim del company o companya, o s'embranquen en disputes i simulacions de baralles que duren tota la tasca. Un cop acabada, a la valoració final de l'activitat amb el mestre, quan aquest demana a la Carmen quina estació ha trobat més difícil, l'alumna contesta convençuda: *Cap* (E5, F; 119). Així doncs, la Carmen ha trobat fàcil tota l'activitat, fet que possiblement li ha fet perdre l'interès inicial.

En alguns casos, les nenes també opten per afegir gests o accions que suposen certa ridiculització de l'activitat.

A la sessió E2 (Escola A), a l'activitat de "Movent-nos per l'espai", en què la mestra indica que s'ha de seguir el ritme, la Fàtima i l'Imma fan el gest de salutació militar, tal i com també havia fet el Jose a la sessió E1 (Escola A). A la sessió E10 (Escola C, 191), a l'activitat final "Audició i relaxació", dues nenes es van apropant una mica l'una a l'altra, i just quan comença la música, una d'elles comença a moure les mans com si dirigís una orquestra. Es van mirant i somriuen, però la mestra va insistint en demanar silenci: *Shhh*. Finalment deixen de moure's i, quedant-se cara a cara, una d'elles porta suaument el ritme de la música amb la mà mentre fa alguns comentaris amb la companya.

Tal i com s'ha observat en el cas d'alguns nens, també hi ha algunes nenes que defugen l'activitat i mantenen una actitud passiva.

A la proposta de fer "Curses al galop", la Hayak no s'aixeca quan li toca i alça la mà per tal que el mestre s'hi apropi. Després d'una breu conversa, en què el mestre intenta convèncer la nena perquè participi, el Sergi li indica que si no ho vol fer se'n por anar a asseure i, tot que una altra companya la intenta animar destacant la vessant competitiva de l'activitat: *Si és una cursa!*, la Hayak s'asseu (E4, E; 40). En aquest cas, doncs, el mestre permet que la nena no dugui a terme la tasca, com a la pràctica de "Coreografies inventades", en què tot i que la

Hayak ja està en un grup, després de parlar amb el mestre aquest permet que es vagi a asseure al banc i observi la resta del grup⁴⁸.

A la sessió E11 (Escola G; 210), a l'activitat inicial de "Trobades quotidianes", una nena es quedava asseguda, però una altra la va a buscar i finalment s'aixeca. Més tard, a l'exercici de "Titelles" (E11, G; 211), la Rosa es queda asseguda al banc i no fa l'activitat (tot i que podria estar fent de titellaire a la vegada amb algú més...) i la Marina intenta evitar el centre de la sala anant a fer l'activitat junt amb la seva companya a un racó.

Així doncs, en els continguts del bloc d'expressió s'observa com es fan presents diverses actituds de resistència, tant per part de nens com per part d'algunes nenes. Una resistència que, al mateix temps, es converteix en una resistència a la introducció dels continguts més pròxims a la cultura femenina i en una resistència al canvi del model esportiu tradicional.

Aquesta situació, tal i com assenyala Inez Rovegno (1994), pot conduir el professorat a la renúncia de les activitats alternatives, i fins i tot, a renunciar programar els continguts que puguin ser susceptibles de rebre més resistències⁴⁹, de manera que es mantingui en una "zona curricular de seguretat". Tenint en compte aquesta circumstància, les resistències observades a les propostes alternatives i innovadores en el treball dels preesports, així com les resistències —sovint clarament explícites—, al treball dels continguts d'expressió, poden portar el professorat a mantenir el model esportiu tradicional i més androcèntric a les classes d'Educació Física i no deixar lloc a aquells continguts considerats tradicionalment com a més propers a la cultura femenina.

Es pot advertir, doncs, com el seguit d'actituds favorables al model esportiu tradicional que mostren la major part dels nens i també algunes nenes, junt amb el desprestigi dels continguts d'expressió entre bona part dels nens i algunes nenes, condueixen a un clima de permanència del model considerat tradicionalment com a més androcèntric entre l'alumnat i també influeixen en el professorat.

Tot i així, també s'observen mostres de resistència al model hegemònic i esportiu, ja que en la complexa realitat educativa, es fan presents, habitualment, situacions ambivalents i fins i tot, contradictòries.

⁴⁸ La Hayak, d'origen marroquí, fa poc temps que ha arribat a l'escola. A la següent activitat el Jose també s'hi afegirà, tot i que s'asseuran a llocs diferents. Veure apartat "El treball del contacte i la mirada: trencant o reforçant tabús?".

⁴⁹ Veure apartat "Un contingut que es fa difícil plantejar"

6.2. La resistència al model esportiu tradicional

L'hegemonia del model d'esport de competició i rendiment, i particularment el futbol, així com el menyspreu pels continguts d'expressió, i especialment per les danses, però, es desdibuixa de diferents formes.

A continuació, en el primer bloc es descriu com les activitats expressives sovint són benvingudes o desitjades entre l'alumnat, i així ho mostra al llarg de les classes participant intensament en els exercicis, danses, coreografies inventades, o interpretacions. Unes actituds favorables que poden afavorir la introducció de la cultura femenina a les classes d'Educació Física i facilitar la tasca del professorat.

D'altra banda, com s'assenyala en el segon bloc, el model esportiu tradicional no sempre s'imposa per a tot l'alumnat. Entre les nenes, s'observen diverses postures que es poden considerar una resistència al model tradicional i més androcèntric del preesport: mostrant indiferència pel desenvolupament del joc, traient transcendència als errors, insistint en la seva falta d'habilitat o bé mostrant interès per altres activitats que no hi tenen res a veure. Aquest conjunt de situacions, si bé no acostumen a identificar-se com a una forma de resistència i es consideren una reproducció de les actituds i relacions tradicionalment femenines, suposen una postura que comporta un veritable desafiament al model esportiu tradicional predominant en l'Educació Física que genera la "irritació" del professorat i l'alumnat que se sent més còmode en aquest model⁵⁰.

6.2.1. La valoració de les activitats expressives

El model d'esport tradicional, i especialment el futbol, no és l'únic contingut que desperta interès entre l'alumnat. Les activitats com les danses populars, la invenció de coreografies, o les representacions teatrals i en màscara, no tan sols no són menyspreades, sinó que també són rebudes amb interès i dutes a terme amb concentració.

En aquest bloc, en primer lloc es fa referència a les situacions en què s'ha observat que els continguts d'expressió desperten l'interès general del grup, és a dir, a nenes i a nens conjuntament. A continuació, en els següent punt, es destaquen les situacions en què les nenes específicament mostren el seu

⁵⁰ Veure apartat "El sermó habitual: 'passeu la pilota' i 'moveu-vos una mica'"

interès per aquests continguts⁵¹. Finalment, en el darrer punt, es posa èmfasi en les activitats de representació teatral, destacant aquelles situacions en què el desenvolupament d'aquesta tasca es duu a terme reproduint els models tradicionals de gènere.

a) L'interès general per l'èxit de les danses populars i la invenció de coreografies⁵²: "¡Pero entonces nos tapan!"

Tot i les mostres inicials de rebuig a la tasca per part d'alguns nens, així com les actituds i comportaments que suposen un boicot o el poc al·licient per la dansa mentre ballen, a mesura que es va desenvolupant la sessió s'observen també escenes en què es veu l'interès per l'activitat de tot el grup en conjunt.

Aquest interès es fa palès en actituds com la preocupació per fer correctament la dansa, assajant els moviments quan se'n té ocasió i preguntant la manera de fer-la correctament, o en les mostres de satisfacció conjunta per dur a terme correctament els diferents passos. En aquesta dinàmica, després de feta la dansa, en el moment de valoració final de la sessió, nens i nenes pregunten i fan comentaris sobre com s'ha desenvolupat.

A la sessió E1 (Escola A; 243), per exemple, l'Anna i el Jordi demanen a la mestra què passarà si són menys el dia de representar la dansa en públic (per a la festa de Sant Jordi). A la mateixa escola, a la sessió E2, amb un altre grup, als darrers assaigs de la dansa nens i nenes es van donant indicacions sobre el moviment que han de fer, s'animen, i mostren entusiasme per haver aconseguit ballar la dansa correctament.

A les sessions de l'escola B (E7, B; 156 i E8, B; 157), i també a les sessions de l'escola E (E3, E; 44 i E4, E; 59), si bé la mestra i el mestre respectivament utilitzen estratègies diferents per mostrar les danses⁵³, s'observa com tot el grup es mostra atent a l'explicació dels moviments, van assajant els passos pel seu compte, paren atenció a l'actuació de les companyes i companys, estan pendents del moment en què li toca intervenir a cadascú, i ballen amb concentració i interès.

Les propostes que desvetllen més interès però, són les que impliquen que l'alumnat s'inventi, de forma creativa, els moviments de ball i fins i tot, algunes coreografies.

A l'escola E (Sessions E3 i E4), el mestre dona cabuda a les danses tradicionals i també als balls actuals, que generen força interès entre els

⁵¹ Les situacions en què són nens els que mostren particularment l'interès per aquests continguts es descriuen a l'apartat "Esbarrant la frontera dels gèneres".

⁵² A les sessions E1 i E2 (Escola A), E3 i E4 (Escola E), i E7 i E8 (Escola B), l'activitat principal de la sessió és la pràctica d'una dansa popular. A la sessió E4 (Escola E) i a la sessió E12 (Escola H), els mestres proposen a l'alumnat que s'inventi una coreografia, activitat que genera molta inquietud entre el grup.

⁵³ A l'escola B, la mestra divideix el grup en tres subgrups i els disposa en U, de manera que es poden observar els uns als altres. A l'escola E, el mestre utilitza un vídeo en què l'alumnat pot veure els moviments que cal fer.

nens i les nenes. Així, per a les activitats inicials d'ambdues sessions proposa activitats en què tothom s'ha d'anar movent al ritme de la música, que és d'actualitat i coneguda per la major part del grup, que duu a terme l'activitat amb interès i entusiasme (E3, E; 28 i 31-E4, E; 57).

L'activitat que genera més inquietuds és la proposta d'inventar-se una coreografia en grups de quatre o cinc persones. Davant aquesta proposta, que ja havien treballat l'any anterior, nens i nenes fan moltes preguntes per com la poden realitzar:

Tàreg (a Sergi): Com l'any passat?

Sergi (a Tàreg i resta del grup): Sí, com l'any passat.

Jeni (a Sergi): I podem fer el mateix de l'any passat?

Sergi (a Jeni, i resta del grup): Si us en recordeu... Però aquest any la música és més tranquil·la.

Navil (a Sergi): Què podem fer que ho anem fent tots i fem que aquí hi hagi un jurat... *Proposant fer una mena de concurs.*

Sergi (a Navil, i a la resta del grup): Ja ho veurem, ara de moment cadascú en prepara una i els altres mirarem com ho fan. El que podem fer és veure quina ens ha agradat més...

Moments després, l'Eli, ja pensant en l'activitat, demana de quants seran els grups.

[...]

Un cop han assajat les danses, uns quants grups, després d'un moment de dubte inicial, volen ser els primers a representar la seva coreografia (E4, E; 68)⁵⁴ i més endavant, a l'hora de fer totes les coreografies simultàniament (E4, E; 70), també fan proves i busquen la manera d'enllaçar el darrer moviment de la coreografia inventada amb el primer, ja que el mestre els ha proposat que els enllacin i vagin repetint la seqüència. Així, quan el mestre els indica la zona que poden ocupar, el David protesta: ¡Pero entonces nos tapan! El mestre, però, els indica que és igual, i van a ocupar la zona que els ha assenyalat. Més endavant, a la segona repetició de la coreografia conjunta de tots els grups, el Ramon també s'adreça al mestre protestant pel fet que la manca d'espai no els permet fer bona part dels moviments que tenen previstos: No podemos hacer casi nada... Per aquest motiu, finalment opta per no fer el segon assaig i observar com ho fa la resta.

Les expressions *¡Pero entonces nos tapan!* o *No podemos hacer casi nada...* són una bona mostra de l'interès per dur a terme la tasca, tot i que el fet de no poder fer la coreografia de la manera que voldrien els porta a pràcticament no fer res.

⁵⁴ Amb les excepcions de la Hayak i el Jose, tal i com s'assenyala a l'apartat "El treball del contacte i la mirada: trencant o reforçant tabús?".

b) *"Una mica més...": Una bona rebuda de les sessions d'expressió entre la major part de les nenes*

Si observem el col·lectiu femení i el col·lectiu masculí en particular, s'observa que quan el professorat anuncia aquest contingut diverses nenes fan mostres d'alegria que contraresten les mostres de rebuig que en certes ocasions expressen alguns nens. L'interès per aquestes propostes, doncs, es fa especialment present entre les nenes.

Aquest interès per l'activitat s'evidencia en diverses actituds: parlar de balls i passos que han fet en altres ocasions o altres entorns (fora de l'escola) i ensenyar-se'ls entre elles; iniciar ràpidament l'activitat i preparar-se per dur-la a terme; oferir-se voluntàries per fer els exemples o complementar el grup si falta algú; practicar en els moments de transició; o bé fer propostes al professorat i fer consultes per assegurar-se que efectuen la tasca correctament, lamentar en algunes ocasions, que l'activitat s'hagi acabat i demanar més temps.

A la sessió E1 (Escola A), per exemple, quan la mestra explica que començaran a fer quatre sessions que dedicaran a les danses, algunes mostren diferents accions i comportaments que indiquen interès per la proposta: fan comentaris sobre quina dansa serà *La del Bisbal*⁵⁵, taral·laregen cançons, parlen d'altres balls, fan alguna demostració d'uns passos entre elles.

Es denota, així, el bagatge i el coneixement que tenen sobre altres activitats de ball i expressió, ja sigui perquè les han treballat en altres cursos o àmbits (fora de l'escola), o les han vist a la televisió. Tot i així, si les propostes d'expressió no responen del tot als seus interessos, també poden mostrar el poc interès o al·licient que l'activitat els desperta, tal i com s'ha descrit anteriorment. És el que succeirà en aquest cas, ja que la proposta a treballar és la dansa popular de "La Bolangera".

Entre algunes d'elles, doncs, sovint comenten els passos que es podrien fer i proven moviments, com a la sessió E2 (Escola A; 274) o la sessió E3 (Escola E; 34), en què la Jeni fa algunes proves de *breakdance* amb els braços i li ensenya a la Diana, tot i que és d'un altre grup, i aquesta la imita.

En aquestes sessions també s'observa com algunes nenes mostren interès per organitzar-se ràpidament i ocupar els espais centrals.

A la sessió E1 (Escola A; 234), a les diverses activitats de les sessions E3 i E4 (Escola E), i a la sessió E12 (Escola H; 259), les nenes

⁵⁵ Fent referència a un popular cantant del programa de televisió *Operación Triunfo* 1.

s'organitzen ràpidament i van a ocupar els espais més adequats, prop de l'equip de música. A la sessió E4 (Escola E; 65), per exemple, a l'hora de practicar "Onades al galop", s'observa com en el primer grup hi ha bona part de les nenes i només dos nens, al segon són meitat i meitat, i finalment, al darrer, s'hi observen la major part dels nens i només una nena.

Així, a la sessió E4 (Escola E; 70), al moment de fer les "Representacions simultànies", l'Isham proposa a la Sara d'anar-se a col·locar en una cantonada de la sala, però la Sara proposa ocupar l'espai central: *No... Siempre nos toca allí, quedémonos aquí...* I dirigint-se a la companya li diu: *Eli, pongámonos aquí...* Així, aquest grup es queda a l'espai central emportat per l'interès de la Sara per disposar d'un bon lloc per dur a terme la seva coreografia⁵⁶.

Amb aquesta motivació, en alguns casos les nenes es precipiten fins i tot abans d'hora per fer l'activitat.

La Minerva a la sessió E4 (Escola E; 66), en què quan el mestre proposa la invenció d'una coreografia, just quan ha acabat de definir els grups, ja s'incorpora per començar al més aviat millor. O també en el cas de la sessió E7 (Escola B; 141), en què la Marina i la Salo, a l'hora de fer l'exercici "Imitació del caminar", es dirigeixen corrent als llocs assignats per a cada membre de la parella. D'altra banda, a l'hora de fer massatges, a la sessió E3 (Escola E; 50), algunes d'elles comencen a fer l'activitat tot i que el mestre encara no ha indicat que ja es pot començar i mentre aquest explica ja van fent l'exercici.

Així, també procuren aconseguir ràpidament el material o disposar de més temps per practicar l'activitat.

A la sessió E9 (Escola C; 180), s'observa un bon exemple d'aquesta actitud, ja que són un grup de quatre o cinc nenes les primeres que es dirigeixen a la zona del magatzem, on ha anat la mestra, per veure quin material treu i quin poden utilitzar, i una companya també demana, al final de la tasca, poder disposar de cinc minuts més, tal i com fan també algunes alumnes a la sessió E10 (Escola C; 188).

A més a més, en els diferents tipus de propostes —dances populars, expressió corporal, mímica, o invenció de coreografies—, algunes nenes no dubten a oferir-se voluntàries per dur a terme la tasca en primer lloc o a col·laborar amb algun grup que ho necessiti.

A l'escola E, en els diversos casos que el mestre ha demanat voluntàries per tornar a ballar la dansa, una o dues nenes s'han ofert voluntàries ràpidament. Igualment, a la sessió E7 (Escola B; 146), quan la mestra demana que surti el primer grup a fer l'exhibició de la dansa, el grup format per cinc companyes s'ofereix ràpidament per intervenir. D'altra banda, a la sessió E11 (Escola G), en què el mestre proposa que cadascú s'ofereixi voluntàriament per fer una representació davant de tot el grup, s'observa que surten fins a sis nenes (dues parelles, i dues actuacions individuals).

⁵⁶ Veure apartat "No hi cabem!": la distribució desigual de l'espai, el material i el temps".

En aquesta actitud, a les sessions d'expressió també s'observa com algunes nenes sovint s'apropen a la mestra per resoldre dubtes sobre com realitzar millor la tasca, o comprovar si la realitzen correctament en moltes més ocasions que a les sessions de preesport (veure gràfica 22 "Interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat i contingut").

En algunes ocasions, fins i tot orienten els seus companys amb explicacions complementàries o bé fan observacions al professorat sobre qüestions de la dansa.

A la sessió E12 (Escola H), per exemple, trobem diverses actuacions, comentaris i gests que denoten l'interès que tenen bona part de les nenes per la proposta d'inventar-se una coreografia i fer activitats amb música. S'observa com van ràpidament al costat de l'equip de música, pregunten insistentment per la música que escoltaran o bé taral·laregen la música i van portant el ritme fins i tot quan el Tomàs no ho ha indicat. Durant les activitats d'"Audició" i "Escalfament", tres d'elles proven diversos moviments de la seva pròpia collita que el Tomàs aprofitarà. En algun moment, la Susi fins i tot orienta el mestre, ja que l'adverteix que ja s'acaba la cançó, que no han pogut arribar a la tornada de la música (més popular i coneguda), o li indica quan comença la frase musical. Més endavant, un cop el mestre ha donat per acabat el període d'assaig, la Susi també demanarà més temps: *Una mica més...* (E12, H; 261)

Els continguts d'expressió, doncs, són un àmbit on algunes nenes poden adoptar actituds de lideratge, iniciativa, i destacar per les seves habilitats.

c) Fent representacions teatrals⁵⁷: un moment per reproduir els rols tradicionals de gènere?

A les sessions E9 i E10 (Escola C), la mestra proposa a l'alumnat que, en petits grups de quatre o cinc persones, acabin d'inventar el desenllaç d'una història que ella mateixa els ha proporcionat. Per tal de dur a terme aquesta activitat, el dia anterior la mestra ja va demanar, als dos grups, que portessin objectes i coses de color blau, ja que el tema de les representacions és l'aigua. A més dels objectes que han portat, la mestra també treu al mig de la classe una gran capsa amb tot de teles i peces de roba que podran fer servir per dissenyar el decorat i aconseguir un vestuari. En ambdues sessions, la proposta té molt èxit en tots els grups (formats segons la peça de paper que els ha tocat i que la mestra ha distribuït a cadascú), tant a l'hora d'inventar el desenllaç de la història, com a l'hora de preparar el decorat i arreglar-se el

⁵⁷ A les sessions E9 i E10 (Escola C), i a la sessió E11 (Escola G), la mestra i el mestre respectivament, fan propostes de representacions teatrals, ja siguin amb veu o sense. A les sessions E5 i E6 (Escola F), el mestre proposa el treball de la mímica, com a les sessions E7 i E8 (Escola B) en les activitats d'"Imitació de la parella" i "Fent mímica".

vestuari, o explicar el que ha succeït si la mestra, o la resta del grup, té algunes preguntes.

En aquestes sessions, però, fixant-nos en els papers que adopten nenes i nens a cada una de les historietes, s'observa com en set dels vuit grups és una nena qui fa de narradora, i es manté apart del grup que actua. Només en un grup, doncs, és un nen qui va explicant el que succeeix, si bé en aquest cas, ell també té un paper en la representació i actua. D'altra banda, els papers d'emperador, rei o empresari, són assumits, en els diversos grups que hi ha aquest rol, per nens, mentre les nenes d'aquests grups, així com algun altre nen, fan d'habitants del poble.

Així, si bé només s'ha plantejat aquest tipus d'activitat en les sessions de l'escola C en dos grups diferents i no es pot valorar si en altres centres també es produeix aquesta tendència, s'observa com a l'hora de fer representacions lliures, nens i nenes tendeixen a reproduir els rols tradicionals —les nenes com a narradores i els nens com a dirigents (ja siguin bons o dolents)—.

D'altra banda, l'actitud que mostren els nens i les nenes també pot reproduir els models tradicionals.

A la sessió E9 (Escola C; 180), per exemple, a la representació del grup d, on ja inicialment s'havia observat que s'organitzaven nens i nenes per separat, hi ha una narradora inicial —que no intervé en l'obra—, que presenta a dues dones (dues nenes entren a l'escenari) que van a veure dos homes vells (dos nens que estan esperant a l'escenari) perquè no tenen aigua. Aleshores, però, resulta que els dos homes són els emperadors i les acusen d'haver-se acabat l'aigua. Per aquesta raó, els comencen a tirar pedres (pilotes) i fan caure les dues dones. Aquestes es van a guarir al riu, però no hi ha aigua i aleshores han d'anar a una botiga. Allà un botiguer (un nen) els dona aigua i es guareixen, però quan tornen a sortir, els tornen a tirar pedres fins que moren.

En aquesta representació, els nens adopten un paper agressiu mentre que les nenes adopten un paper més passiu i de víctima.

La representació dels rols tradicionals de gènere també es fa present a la sessió E11 (Escola G).

En aquest cas, l'activitat principal de la sessió consisteix a sortir, davant de tot el grup, a fer alguna representació que explicarà el mestre. Una de les variants que proposa és la de simular converses telefòniques, i tan bon punt ho indica surten voluntàriament dues nenes. La primera simularà una trucada per encarregar un pallasso per a una festa d'aniversari i la segona, una taula en un restaurant.

Els dos rols que representen les alumnes, doncs, tenen a veure amb el paper tradicional de la mare.

6.2.2. Configurant una manera de fer pròpia

Davant el model esportiu tradicional, basat en el model tècnic, de competició i més androcèntric, en què s'hi troben relacions d'exclusió i pressió⁵⁸ — generalment causades per alguns dels companys mateixos—, s'observa com la major part de les nenes responen ja sigui mostrant indiferència pel desenvolupament del joc, traient transcendència als errors, insistint en la seva falta d'habilitat o bé mostrant interès per altres activitats que no hi tenen res a veure, buscant la complicitat entre companyes, etc. Com assenyala Jan Wright (1995), les pràctiques de resistència de les alumnes adopten moltes formes.

Aquest desdeny per l'eficiència tècnica i la vessant competitiva que imperen al model esportiu tradicional causa molta irritació entre els companys, també entre algunes companyes, i entre una part del professorat, de manera que si bé no suposa un rebuig directe, sí que suposa un destorb per al desenvolupament del joc, i d'alguna manera, suposa oposar-hi una resistència passiva.

Es tracta, doncs, d'un seguit d'actituds i comportaments que d'una banda reforcen el model tradicional femení però a la vegada es converteixen en un mecanisme de resistència al model més tècnic i competitiu del preesport, de forma que generen una situació ambigua i contradictòria. A continuació es descriuen aquest tipus d'actituds.

a) La indiferència: retardant l'activitat, cedint el protagonisme, traient transcendència als errors, venint sense xandall...

Les propostes de continguts preesportius, i especialment de futbol, sovint generen poc entusiasme entre bona part de les nenes, de manera que s'observa com algunes d'elles, si bé no la rebutgen explícitament, sí que mostren una actitud d'indiferència pel joc, i per exemple, retarden l'inici de l'activitat posant-se en moviment més tard que la resta del grup (P10, G; 198).

⁵⁸ Veure apartat "La llei del més hàbil en el preesport: amb el dret a excloure i pressionar".

Entretenint-se o deixant passar

A la sessió P1 (Escola A), es veu un clar exemple, ja que a la primera activitat, la Juliette, l'Anna, la Cristina i la Maria ja tenen pilota, però no es desplacen, es queden per la zona de les maletes, esperant-se mútuament. Quan la Glòria ho indica, i ja estan totes llestes, es comencen a desplaçar per tot l'espai, però finalment comencen un minut més tard que la resta del grup (P1, A; 215).

En aquells exercicis en què s'ha de fer fila, s'observa que algunes nenes ja no es preocupen d'ocupar els primers llocs. Al joc del "Pitxi" s'observa com algunes nenes dels dos equips ja no fan gests de voler anar més endavant en l'ordre de la fila per fer els relleus, i a l'hora de disputar-se un lloc per llançar a cistella, ni tant sols s'apropen a la cistella, i observen, des de lluny, com s'organitza el seu equip per fer els tirs lliures (P5, F; 104). En una actitud similar, a la sessió P11 (Escola G; 204), mentre s'observa com tot el grup es dirigeix corrent a la pista de voleibol, la Paula i la Rosa hi van un moment després, caminant.

Fent els mínims

En els jocs i partits, algunes nenes sovint busquen la posició o el rol del joc en què menys s'ha d'intervenir.

A la sessió P10 (Escola G), als "Partits de sis per sis", des de l'inici, la Diana i la Berna es queden tota l'estona davant la seva porteria (a la posició de defensa), prop de la Raquel, que ha agafat la posició de portera, i van parlant. Tot i les indicacions clares del mestre: *Jugueu, jugueu*, l'actitud de les nenes no canvia massa, ja que inicialment deixen de parlar i s'orienten cap a la pilota, però al cap d'una estona tornen a ajuntar-se i a conversar (P10, G; 197). Un moment que evidencia aquesta indiferència és quan, en haver-hi un córner a la porteria de Begonya, les cinc nenes restants i el Pep estan a l'altre extrem del camp, parlant⁵⁹.

És una actitud similar a la que adopten la Vicki i la Macarena a la sessió P6 (Escola B) en el "Joc de les cinc passades". En aquest cas, les dues nenes tampoc entren gaire en joc i van parlant una al costat de l'altra, tot i ser d'equips contraris per indicació expressa de la mestra, fins que aquesta dona la consigna que tot l'equip ha de tocar la pilota, en una resposta similar a la que planteja el mestre del cas anterior, a l'escola G⁶⁰.

⁵⁹ A l'apartat "Els partits amb equips mixts: una situació d'igualtat?" s'analitza més a fons aquesta qüestió.

⁶⁰ Aquest tipus d'indicacions s'analitzen a l'apartat "Escollint nen-nena: una estratègia coeducativa?".

L'actitud corporal que adopten també pot ser una mostra del poc interès que es té per participar.

A la sessió P8 (Escola C; 169), al joc de "La peixera", la Paula es manté bona part de l'estona que està al cercle amb els braços plegats i una mica més enrere que els companys que té al costat, de manera que no mostra cap intenció d'intervenir i només ho fa quan la pilota va directament cap a ella.

En els casos en què els companys les pressionen perquè s'impliquin en el joc, també poden respondre amb indiferència.

A la sessió P3 (Escola E; 20), l'Isham s'adreça a la Hayak, que es manté pel mig de la pista, sense apropar-se a la pilota: *Hayak, juega un poquito, no?* La seva companya respon arronsant les espatlles i mantenint la mateixa actitud i l'Isham segueix pendent del joc.

A les dues sessions de l'escola F (sessions E5 i E6), en dos grups diferents, s'observa com algunes nenes adopten també una actitud passiva en algunes de les propostes que del mestre.

Jugant al "Mate amb mímica" (E5, F; 113), a la part competitiva del joc, s'observa com la Nerea no participa gaire i no s'apropa a les zones de risc, i fins i tot, als moments finals del joc s'asseu en una cantonada de la sala posant-se bé la sabatilla (el mestre hi passa per davant sense dir-li res). La Lídia també observa el joc sense ni tan sols seguir a distància el moviment de la pilota i es queda asseguda al plint de l'altra cantonada. Sembla que després de set minuts de joc, en què la Nerea no ha intervingut, i la Lídia pràcticament tampoc, han optat per una actitud més passiva, tal i com fa la Clara, acabada d'arribar a l'escola des de l'Índia, a la sessió E6 (Escola F).

En altres ocasions, les nenes també mostren resistència a l'activitat fent mostres d'interès per acabar-la; ho poden fer amb preguntes com la que dirigeix una de les alumnes al Sergi a la sessió P2 (Escola E; 3) mentre duu a terme l'activitat de "Carrera al voltant de la pista": *¿Cuánto falta?*

A la sessió P8 (Escola C; 169), s'observa també com quan han acabat la tasca, en aquest cas la partida del joc de "La peixera" en què hi havia només un nen, les nenes ja no la prorroguen més, sinó que van a mirar l'altre grup.

Traient transcendència als errors: ridiculitzant el propi desencert

Després dels errors o de la falta d'encert, algunes nenes no només mostren indiferència, sinó que treuen importància a les accions incorrectes que efectuen i s'ho agafen rient.

A la sessió P10 (Escola G; 194), fent un "Rondo", la Sílvia fa una mala passada que va enlairada i es posa a riure mirant les seves companyes. Un situació similar succeeix a la sessió P1 (Escola A; 222), al "Joc del

KO", on la Maria i altres companyes fan alguns mistos intentant xutar molt fort cap a porteria mentre van rient exageradament.

Als partits de "Futbol amb porteries creuades", a la sessió P8 (Escola C; 164), una de les nenes del grup 2, després de marcar-se un gol a pròpia porta diu a la Carlota, rient-se de la situació i quedant-se al seu costat: *L'he marcat jo...*

A la sessió P4 (Escola F) a les "Entrades a cistella", la Manuela també farà diferents moviments després d'executar una de les seves entrades que no s'assemblen als gests habituals del bàsquet, de manera que genera certa irritació en el mestre: *Manuela, així és com s'ha de fer?* (P4, F; 82)

Aquest desinterès per la vessant més tècnica i de rendiment del joc, com es pot veure en el darrer exemple, genera força desconcert en el professorat.

Sense la roba esportiva: una estratègia per evitar la pràctica

La manca d'interès per l'Educació Física també es denota quan no es va amb l'equipament adequat.

A la sessió P4 (Escola F), el mestre ha d'insistir a un de les alumnes: *Manuela! Deixa el bolso allí por favor, y la chaqueta...* (P4, F; 77). La nena deixa les seves pertinences al mig de la pista i el mestre li ha de tornar a insistir perquè les endreci correctament, cosa que finalment fa. En aquesta sessió, la incidència s'acaba aquí, i la nena segueix fent l'activitat.

Generalment, el fet de no portar la roba adequada, comporta la no-realització de la tasca i implicar asseure's a un costat de la pista o la sala observant la resta del grup. Mesos més tard, quan les sessions que s'analitzen són les d'expressió, s'observa que en aquest mateix grup hi ha dues nenes més que tampoc van amb l'equipament adequat per treballar a la classe d'Educació Física, que no saben que es dedicaria a continguts d'expressió.

A la sessió E5 (Escola F), en què si bé la Patrícia es mostra preocupada i va al mestre pel fet que s'ha descuidat les sabatilles, la Lucía i la Judit no porten ni tant sols la bossa de l'equipament i van en vestit, sense mostrar gaire preocupació per aquest fet. En aquest cas, però, el mestre aprofitarà aquesta circumstància perquè facin de jutges en el primer joc "El mate amb mímica" (E5, F; 111). Més endavant, la Patrícia, que sí que porta roba esportiva, podrà fer l'activitat de "Representacions en mímica" —ja que no es necessita calçat esportiu per dur-la a terme—, però les altres dues companyes, la Judit i la Lucía no s'incorporaran a cap grup, i es mantindran assegudes al plint, sense fer la tasca, observant la resta de la classe.

Una manera d'evitar la pràctica a les sessions d'Educació Física, doncs, és la de no portar la roba adequada, especialment en aquells centres en què el professorat insisteix en aquesta norma i no deixa que es participi a les activitats de la sessió si no es duu l'equipament adequat (sabatilles i roba

esportiva). En aquest cas, però, s'observa com el fet de no fer la tasca i quedar-se observant la resta del grup, fins i tot amb alguna companya, no suposa un gran inconvenient per a les dues nenes, que troben la manera de passar l'estona dirigint-se als grups que estan treballant.

Com assenyala Helle Ronholt (2002), aquelles nenes que adopten aquest tipus d'actituds, eviten ser posicionades dins el model tradicional de gènere com a més dèbils o menys capaces. Algunes nenes no necessàriament accepten la posició de "dèficit", sinó que modelen la seva participació a la classe d'una manera que els resulti agradable. En realitat, no donen valor al fet de jugar bé o malament, sinó que elaboren un model propi —amb les seves pròpies normes, valors i maneres de fer— que no encaixa en el discurs dominant tradicional de les classes d'Educació Física, que premia especialment qui té qualitat tècnica en l'esport en qüestió.

b) La insistència en el "perquè el futbol és molt avorrit i jo no en sé"

Paral·lelament a aquesta actitud d'indiferència i de treure transcendència als errors, s'observa el recurs del discurs *jo no en sé*, ja sigui a l'inici de la tasca o com a rèplica als retrets dels companys⁶¹ i a les indicacions del professorat. Amb aquest argument, així com amb la consideració del futbol com un esport "molt avorrit", algunes nenes es justifiquen i s'excusen per la seva actitud passiva.

A la sessió P6 (Escola B; 135), després d'un error en el control de la pilota en el joc del "Rondo", la Bego dóna explicacions al David, que està al seu costat i es justifica amb un: *Es que yo no puedo...*

A la sessió P3 (Escola E), en un dels partits de "Tres per tres amb porteries d'esquena", també s'observa una situació similar, en què la Sara reconeix que no es mou i no en sap, i per això no està prop de les zones de joc, sinó de la porteria, que està al mig del terreny de joc:

Sara (com per a ella mateixa, mentre espera prop de la porteria atacant): Yo como no me muevo...

Sergi (a Sara): Home, doncs t'has de moure una miqueta...

La jugada segueix, però com l'Isham ha sentit els comentaris, es dirigeix a la Sara.

Isham (a Sara, apropant-se, en to cordial): Ponte de portera-defensa...

Mentrestant, l'Aila ha anat a disputar la pilota amb el Samu.

Sara (a Isham): [...] No sé... (I no hi va)

(P3, E; 23)

Davant aquesta actitud de la Sara, el mestre li insisteix que ha de moure's, en el que veurem que es converteix el sermó habitual que senten les nenes per

⁶¹ Veure apartat "Entrant en disputa: sense quedar-se amb les mans plegades".

part del professorat⁶² i un company li proposa assumir un rol determinat, el de portera – jugadora, en què hi ha menys desplaçaments. La nena però, no sembla seguir aquestes indicacions i es manté en la seva actitud de quedar-se prop de la porteria.

L'actitud de l'Aida al llarg de tota la sessió P1 (Escola A), però, és l'exemple més clar d'insistència en el *jo no en sé*.

En aquest cas, quan la mestra explica que començaran a fer unes sessions del preesport del futbol en què apuntaran tots els problemes que vagin sortint, l'Aida ja exclama: *A mi tots. Jo no sé marcar gols...* Així, ja en la primera activitat, que consisteix a conduir la pilota amb els peus, l'Aida, que espera fins l'últim moment per començar a desplaçar-se, tot i ser la darrere a iniciar l'activitat, va caminant prop de la paret del gimnàs, i fins i tot, durant uns moments, es queda darrere una de les porteries que hi ha arrambades observant la resta de la classe, ajupida. Aleshores decideix dirigir-se a la mestra per indicar-li: *Glòria, a mi no em surt...* Tot i que la mestra li insisteix que no passa res, moments més tard tornarà a apropar-s'hi per preguntar-li com s'ha de fer l'exercici, i després d'una breu demostració que fa la Glòria, l'Aida es decideix a separar-se una mica més de la paret i intenta aproximar-se a algun dels grups que formen les seves companyes. Sovint, però, li queda la pilota enrere, i en alguna ocasió decideix agafar-la amb les mans per poder seguir les companyes.

Al final de la sessió, en analitzar com ha anat, l'Aida, que en diverses ocasions s'ha dirigit als seus companys de grup, el Jose i el Byron, per indicar-los que "fa el que pot" i que no xutin fort (E1, A; 220), també expressarà la seva inquietud a la mestra pel fet que no sap jugar⁶³: *Jo tinc tots els problemes..., perquè no en sé*. Insisteix, en diverses ocasions sobre la seva manca d'habilitat i que s'avorreix:

Aïda (*a tot el grup*): Que no sé xutar la pilota, que no sé...

[...]

Glòria (*a tot el grup*): L'Aida diu que no toca la pilota

Aïda (*a Glòria*): No, no és això, és que no sé caminar amb la pilota. El futbol és...

[...]

Glòria (*a Marta, tallant-li la intervenció*): A veure, l'Aida, l'Aida. El futbol, què és?

Aïda (*a Glòria i a tot el grup*): Perquè el futbol és molt avorrit i no en sé.

Glòria (*a Aida i a tot el grup*): No dic això. Dic...Com és que amb els altres esports no passava.

Aïda (*a Glòria i a tot el grup*): Perquè són més divertits... i més fàcils...

(P1, A; 225)

⁶² Veure apartat "El sermó habitual: 'passeu la pilota' i 'moveu-vos una mica'"

⁶³ Veure apartat "Més enllà del partit: deixant de banda els aspectes tècnics i abordant els aspectes actitudinals o el que passa al pati".

S'observa, doncs, com la insistència en el "no en sé" d'algunes nenes, que es fa clarament visible en algunes sessions, es relaciona amb la visió que el futbol és avorrit, mentre altres esports són més divertits i més fàcils.

Es reproduïx així una actitud tradicionalment femenina, però a la vegada, i en una manifestació més de l'ambivalència que es produeix sovint en l'Educació Física, es pot considerar també un mecanisme de resistència davant el predomini de les propostes més androcèntriques, en les quals les nenes es troben en una situació de desigualtat.

Així, quan en tenen oportunitat, mentre algunes nenes sí que opten per la pràctica del futbol, com es veu a les estones de joc lliure a les classes d'Educació Física observades o quan expliquen què fan a l'hora del pati, la major part d'elles —depenent de l'escola—, opta per altres activitats que no tenen a veure amb el futbol o fins i tot, qualsevol altre esport, tal i com es descriu a continuació.

c) Fent altres activitats més interessants: "Podem fer coses que no siguin esports?"

Aquelles nenes que no participen activament en el joc indicat pel professorat no sempre adopten un paper totalment passiu, sinó que posen en pràctica altres activitats, com: prestar atenció a qüestions que no són del joc, parlar amb les companyes, inventar-se nous exercicis o moviments (donar voltes sobre una mateixa, fer dibuixos al terra, etc.), o modificar la tasca de manera que els hi resulti més interessant (passar-se la pilota enlloc d'intentar robar-se-la, buscar formes originals de passar-se-la, etc.).

A la sessió P1 (Escola A; 216), per exemple, la Maria, l'Anna, l'Aida, la Jazira i la Cristina, que ja abans de començar a fer el joc de "Conducció i robar la pilota" estan una bona estona a la zona on han deixat les motxilles retardant força estona l'inici de l'activitat quan s'inicia, es van intercanviant la pilota —si bé el joc consisteix a treure-se-la— o proven diversos moviments coordinats (la bicicleta, etc.). Al cap d'uns moments d'haver iniciat l'activitat, d'altra banda, tornen a la zona de les motxilles per treure's la jaqueta del xandall i comentar els dibuixos que tenen als pijames; es diverteixen visiblement (P1, A; 216).

En una altra sessió, en aquest cas d'expressió (E1, A; 229), quan l'activitat "Seguint a..." és interrompuda també per l'entrada d'un mestre a la classe per conversar amb la mestra, nens i nenes, que formaven una fila amb els nens a davant i les nenes a darrere⁶⁴, es divideixen i formen dos grups. Les nenes, aleshores, comencen una activitat: la Maria, que és la que està al darrer lloc de la fila, proposa a les seves companyes més properes jugar a passar la corrent, i van fent

⁶⁴ Veure apartat "La competitivitat i l'interès pel resultat en qualsevol activitat".

aquest joc fins que la mestra torna a reempredre la tasca. Mentrestant alguns dels seus companys simulen el popular anunci d'una empresa de matalassos en què els personatges es deixen caure "dormint" quan se sent la paraula *flex*.

A la sessió P10 (Escola G; 200), s'observa com la Diana i la Berna, que tant en el "Partit de futbol sis per sis" com en el de hoquei pista ocupen posicions defensives sense incorporar-se a l'atac o avançar la posició fan els mínims, tal i com s'ha assenyalat anteriorment, durant el partit de futbol opten per fer activitats com parlar entre elles o dibuixar cercles a la sorra, i en el joc de hoquei pista van passant l'estona fent xocar els estics.

També a l'escola G, però a la sessió P11, durant els exercicis de "Passades en cercle" i el joc del "Rondo", la Rosa va donant voltes i fent moure els braços, com ballant, moviments que continuarà realitzant mentre la resta del grup organitza els equips per jugar el partit de futbol; ella ignora el que fan. Uns moviments semblants als que fa la Marga a la sessió P5 (Escola F; 95) junt amb una companya, les quals donen un parell de voltes sobre si mateixes posant els braços com en un moviment de ballet.

A les fases de transició, de fet, ja s'observa com, mentre la major part dels nens i algunes nenes ja es preparen per a l'activitat, altres centren l'interès en altres qüestions.

A la sessió P10 (Escola G; 196), al moment d'espera abans de començar els exercicis de futbol, es veu com, mentre la Begonya, el Toni i el Pep van jugant a fer xuts, la Fina i la Dolors, que han estat juntes una estona observant com els seus companys xutaven, decideixen anar a algun lloc corrent, i diuen tot marxant: *Ara tornem!*

S'observa, així, com davant d'una activitat que no els resulta d'interès, algunes nenes no entren dins la lògica del joc i creen un model propi, més proper als seus interessos, aprofitant els moments de transició per dur a terme les activitats, gests i moviments que més els agraden, encara que no tinguin res a veure amb l'activitat preesportiva de què es tracta.

En d'altres ocasions, esperen fer l'activitat junt amb altres companyes per implicar-s'hi en major grau.

A la sessió P8 (Escola C; 169), per exemple, la Raquel s'afegeix a la partida de "La peixera" que estan jugant les seves companyes, on mostra una actitud molt més activa que en la seva pròpia partida. En algunes ocasions, però, el professorat intenta defugir aquestes mostres de solidaritat per prevenir possibles situacions d'evitació⁶⁵.

Quan més present es fa aquesta actitud però, és a les fases de joc lliure.

A la sessió P12 (Escola D), el grup de nenes, tot i que inicialment ha començat a jugar un partit de futbol, al cap de pocs minuts una d'elles

⁶⁵ Veure apartat "Els grups mixts, un principi molt arrelat entre el professorat".

rep un cop de pilota i decideix apartar-se del joc. És aleshores quan unes quantes companyes més l'acompanyen i es dissol el partit. A partir d'aleshores, es formen diferents grups, i mentre una d'elles s'afegeix al partit que juguen els seus companys a la pista del costat⁶⁶, la resta faran altres activitats, com tirs i entrades a cistella, creuar tota la pista, jugar amb els cèrcols, fer girs, parlar, etc.

A la sessió E12 (Escola H), el mestre també deixa uns minuts lliures al final de la sessió. El grup rep la notícia amb entusiasme i aleshores la Tamara s'adreça al mestre per demanar-li: *Podem fer coses que no siguin esports?* El mestre, el Tomàs, fa un gest afirmatiu, així que ella i la Bego entraran ràpidament als vestuaris. Amb aquesta pregunta, la Tamara denota, d'una banda, que entén l'Educació Física com a *esports*, i de l'altra, que li interessien més altres tipus d'activitats.

Aleshores es formen quatre subgrups, que deixen de banda al Rafa, el company amb necessitats educatives especials i que es queda sol botant la pilota: com ja s'ha indicat, la Tamara i la Bego entren dins els vestuaris; per un altre costat, nou nens (tots excepte el Rafa) i cinc nenes juguen a futbol amb una de les pilotes que ha portat un alumne; per un altre, sis nenes s'asseuen prop de les cistelles i van botant la pilota i parlant; i per la seva banda, la Sofia i la Marina, a un costat de la pista disponible, juguen a fer passades de voleibol.

En aquestes fases de joc lliure, s'observa que entre les nenes hi ha diverses actituds vers les activitats esportives, i especialment vers el futbol. Mentre un grup majoritari —més o menys depenent del centre— deixa de banda el futbol o qualsevol altra pràctica esportiva i opta per fer altres activitats com parlar o anar provant diferents moviments individuals (girs, bots amb la pilota, accions amb el cèrcol, etc.), un altre grup opta per dedicar-se a altres activitats esportives amb exercicis tècnics (tirs o entrades a cistella, passades de voleibol, etc.), i un altre grup, de cinc nenes en el cas de l'escola H i només una en el cas de l'escola D, opta per incorporar-se al partit del futbol que tenen organitzat tots els nens amb una sola excepció, el Rafa.

Junt amb un conjunt de comportaments que es configuren com un mecanisme de resistència passiva al model tradicional i més androcèntric del preesport, doncs, també s'observen altres tipus de comportament, ja que no totes les nenes adopten aquests mecanismes. En alguns casos, com ja s'ha descrit a les fases de joc lliure a les sessions P12 (Escola D) i E12 (Escola H), les nenes s'incorporen al model esportiu tradicional trencant, en aquest cas, els models tradicionals de gènere i els estereotips associats a l'activitat, tal i com es descriu al següent apartat.

⁶⁶ Veure apartat "Quan les nenes juguen a futbol: participant passi el que passi" i "La sanció per no seguir els cànons: 'però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què'".

Paral·lelament s'observa també com algunes nenes i alguns nens no tenen en compte o ignoren l'etiqueta de gènere associada tradicionalment a activitats com el futbol o els ball i l'expressió.

6.3. Esborrant la frontera dels gèneres

Explorant les actituds dels nens i nenes en els diferents tipus de continguts, s'observa que no hi ha una sola postura homogènia entre el grup masculí i el grup femení.

Les actituds i les relacions de nenes i nens ja no es poden comprendre des d'un plantejament dualista, sinó des d'un plantejament molt més complex i multivariable. L'anàlisi de les diferents sessions mostra com a l'Educació Física es construeixen múltiples diferències i es configuren no dos pols oposats sinó un llarg espectre de postures i posicionaments que difuminen la separació bipolar dels dos gèneres: no hi ha una línia divisòria clara, sinó que hi ha nenes i nens que ocupen un espai en què hi tenen cabuda aspectes d'ambdós gèneres sense que uns excloguin els altres.

6.3.1. Quan les nenes juguen a futbol: participant passi el que passi

Les diverses postures que adopten les nenes davant les propostes d'activitats preesportives, i especialment del futbol, impliquen que, així com una part de les alumnes adopta actituds i mecanismes de resistència passiva al model d'esport tradicional, una altra part opta per incorporar-s'hi. En aquest cas, aquesta postura suposa la ruptura de l'apropiació hegemònica masculina de l'esport.

Tant a les fases de joc lliure, com en les propostes d'exercicis, jocs i partits a les classes de preesport, s'observen escenes en què les nenes també mostren interès i implicació en l'activitat preesportiva, i en el futbol particularment.

a) En el joc lliure

Com s'ha assenyalat a l'apartat anterior, en les estones de joc lliure, mentre un grup majoritari més o menys nombrós segons el centre—, deixa de banda el futbol o qualsevol altra pràctica esportiva i opta per fer altres activitats com parlar o anar provant diferents moviments (girs, bots amb la pilota, accions amb el cèrcol, etc.), un altre grup opta per dedicar-se a altres activitats esportives (tirs o entrades a cistella, passades de voleibol, etc.), i un altre

grup, de cinc nenes en el cas de l'escola H i només una en el cas de l'escola D, opta per incorporar-se al partit del futbol.

L'interès per la pràctica del futbol a les estones de joc lliure, també es visibilitza a l'hora de l'esbarjo. Si bé en aquest estudi no s'ha observat aquest període, en algunes sessions el professorat relaciona el que passa a l'Educació Física i el que passa al pati. En aquests diàlegs s'observa quantes nenes i quants nens practiquen aquesta activitat: a l'escola A, cinc nenes juguen a futbol per quatre que no, i entre els nens, n'hi ha sis que juguen a futbol, i un que no, l'Àlex, que també és un alumne amb necessitats educatives especials; a l'escola E, s'observa com la major part de les nenes també juguen a futbol a l'hora de l'esbarjo.

Tot i així, el fet de formar part d'un dels equips que juga a futbol al pati, a les hores de joc lliure, o fins i tot, a les propostes del professorat, no sempre implica, necessàriament, que hi participin plenament, tal i com es descriurà a l'apartat "Les relacions entre alumnes".

b) Fent el que proposa el professorat

Deixant de banda els moments de joc lliure que es poden donar dins les classes d'Educació Física o bé a l'hora de l'esbarjo, també s'observen gests i comportaments que denoten l'interès d'algunes nenes per aquest contingut a les propostes d'exercicis, jocs i partits que fa el professorat a les classes de preesport.

A la sessió P10 (Escola G; 201), per exemple, abans del "Partit de cinc per cinc", la Sònia fa diversos comentaris que denoten l'interès per l'activitat. Ja de bon principi s'ofereix com a portera, però el joc encara no s'inicia, i aprofita per fer-se passades amb la Carlota fins que un company els agafa la pilota per fer un "un per un" amb un altre. Al cap d'uns moments, mentre els seus companys encara segueixen discutint, insisteix a començar en dues ocasions: *Eh, va! Que només són cinc minuts*, i més tard: *Eh, va! Correu!* Al cap d'una estona, quan el mestre indica que s'ha acabat el temps de l'activitat, s'exclama: *Però si encara no hem començat el partit!*

A la sessió P9 (Escola C; 174), un cop s'ha acabat de muntar el circuit, una de les nenes va cridant a la resta del grup: *Eh! Va, comencem. Eh, anem començant. Va, ja podem començar!*

Així, a la mateixa escena, es poden donar diverses situacions simultàniament: mentre una major part de les nenes mostra resistència passiva al model esportiu tradicional, una o dues fan mostres de voler participar passi el que passi i s'impliquen en el joc.

En el partit "Tres per tres amb porteries d'esquena" (P3, E; 23), s'observa que, tot i que les dues companyes de partit es queden a prop de la porteria, la Minerva segueix intensament tot el joc: anant a perseguir la pilota encara que quedi allunyada, apropant-se a les zones importants del joc, etc.

A la sessió P1 (Escola A; 216), en el joc de "Robar la pilota", s'observa com tot i que el Dani pren la pilota a la Maria aquesta reacciona ràpidament i persegueix el seu company fins que aconsegueix robar-li la pilota.

Igualment, en altres escenes s'observa que hi ha nenes que insisteixen perquè el grup s'organitzi adequadament o per anar ràpid per començar l'activitat.

A la sessió P11 (Escola G; 206), per exemple, un dels grups està esperant la senyal del mestre per poder començar l'exercici de les "Passades en cercle", la Sara, que té una de les pilotes, està impacient i es dirigeix al mestre: *Que ja podem començar?*

Quan alguna nena es proposa participar, doncs, intenta buscar fórmules per aconseguir-ho, com per exemple, dirigint-se ràpidament a buscar el material necessari, junt amb la resta de nens, tal i com fan la Marta i l'Ester a la sessió P1 (Escola A; 215).

En els jocs més globals, aquelles nenes que volen participar busquen les posicions en què és més probable intervenir, com el de portera, o bé procuren estar prop de les zones d'acció, tal i com fa la Mireia en el seu "Partit de cinc per cinc" (sessió P11, G; 209) o defensar amb intensitat per recuperar la pilota, tal i com fa la Teresa en el "Joc de les deu passades", a la sessió P12 (Escola D; 254).

En altres ocasions, s'ofereixen voluntàries per fer la demostració o per iniciar l'activitat, tal i com s'apressa a fer la Fani a la sessió P5 (Escola F; 95) quan el mestre proposa fer el joc de "Vent del nord i vent del sud". O bé aprofiten els moments de transició per provar l'activitat.

c) *Aprofitant qualsevol moment*

A la sessió P10 (Escola G; 196), per exemple, quan el grup comprèn que han d'esperar uns moments fins que el Josep s'hi apropi, la Begonya s'adreça als seus companys i els diu:

Begonya (a grup B): Ensenyeu-me xuts!

Toni (a Pep): Passa'm la pilota, passa, que li ensenyaré xuts.

Aleshores, Toni va fent xuts (dirigits a ella, tot i que no entra en imatge), mentre el Pep l'observa.

El Toni fa un xut fort, i sembla que la Begonya, que s'ha posat de portera, el para. Toni exclama, admirat: Quina portera!! Vinga portera!

(P10, G; 196)

Així, s'observa que els companys també fan mostres de suport a aquestes iniciatives, si bé en d'altres ocasions, el suport es troba entre companyes.

A la sessió P11 (Escola G; 207), per exemple, el Josep dona per acabat el "Partit de cinc per cinc", i els nens del grup ja es dirigeixen al punt de reunió. Mentrestant, però, l'Anna, l'Andrea i la Sara aprofiten aquests instants per disputar-se la pilota, fins que la donen al Josep. Abans de l'inici de l'activitat, també aprofiten per practicar, i així, a la sessió P5 (Escola F; 97) s'observa com hi ha tres nenes que aprofiten el temps en què el mestre va preparant el material per començar a assajar entrades a cistella i a fer alguns "un contra un".

En alguns casos, si l'activitat resulta ser molt atractiva, fins i tot algunes nenes participen encara que el mestre o la mestra no els ho hagi indicat, com el cas de la Lídia, que porta el braç enguixat però també fa els estiraments inicials (Escola C, sessió P8; 161) al costat de les seves companyes.

Les mostres de conèixer l'activitat i saber el que s'ha de fer també denoten que l'activitat té interès per a elles.

A la sessió P4 (Escola F; 83), en l'explicació del joc del "Pitxi", dues nenes responen ràpidament a les preguntes del mestre. A la següent sessió (P5, F; 101), la Mercè, a la mateixa fase d'explicació del joc del "Pitxi", també fa mostres de conèixer l'activitat: *Vale, yo ya sé como se hace.*

Algunes nenes, fins i tot, poden expressar actituds contradictòries en un moment o altre de la classe, en una mostra de com sovint és el sistema de relacions que es dona en aquell moment el que condiciona el major o menor interès per la tasca.

A la sessió P1 (Escola A; 224), per exemple, l'Aïda, indica que li agradaria fer la tasca encarregada a la Joana —que és passades amb la paret—, però llavors protesta per la tasca que li indica la Glòria que ha de fer —conducció al voltant de la pista—, quan és ella la darrera a arribar al punt de referència al joc Anem, anem.

Finalment s'observa que a les estones de joc lliure, en què els nens sempre opten per organitzar un partit de futbol, s'hi incorporen algunes nenes.

A la sessió E12 (Escola H; 258), per exemple, nens i nenes, tant bon punt arriben al pavelló (la mateixa instal·lació que utilitza precisament l'escola D), s'organitzen per jugar un partit de futbol amb una pilota que ha portat un dels nens a la meitat de la pista que disposen, i formen dos equips mixtes.

Així, fins i tot en els casos en què hi ha la tendència general que nens i nenes se separin i duguin a terme activitats diferents en les estones de joc lliure, s'observa que alguna nena opta per jugar amb els seus companys a futbol, tal

i com passa al final de la sessió P12 (Escola D). Una situació similar s'observa a la sessió P8 (Escola C; 176), en què la mestra proposa organitzar dos partits de futbol i deixa formar els grups lliurement. En aquest cas, en un partit hi ha dos equips formats únicament per nenes i a l'altre hi ha dos equips formats per nens, en un dels quals hi ha també una nena.

Es tracta d'una mostra de que és més acceptat que les nenes s'introdueixin a l'activitat associada tradicionalment al gènere masculí que no pas a la inversa, ja que com s'observarà a l'apartat "La dura situació dels nens que no s'ajusten al model", els nens que s'interessen per activitats associades tradicionalment al gènere femení, com les danses o l'expressió corporal, són durament sancionats.

S'observa, doncs, com tot i la tendència general del grup d'iguals a agrupar-se, i que els nens poden generar situacions d'exclusió i pressió al llarg del joc, hi ha algunes nenes que s'incorporen als partits de futbol organitzats pels seus companys o en què aquests són majoria. En aquests casos, com assenyala Ronholt (2002), fins i tot poden ser elogiades.

6.3.2. L'interès d'alguns nens per les sessions d'expressió

Com ja s'ha indicat anteriorment, les activitats expressives, si bé sovint són objecte de dures i actives actituds de resistència i boicot, també són acceptades i el grup hi participa amb interès. Ja s'ha assenyalat com la major part de les nenes, així com la classe en general, s'interessa per aquests tipus de continguts, però no s'ha descrit, específicament, com alguns nens mostren l'atracció que aquestes propostes els provoca. Aquesta és la qüestió que s'aborda en aquest apartat, que s'ha diferenciat de "La valoració de les activitats expressives" per la ruptura dels models tradicionals de gènere que aquest fet suposa.

a) La preocupació per l'èxit de les danses tradicionals: "¿Giramos así, profe?"

Els balls i danses populars sovint són objecte de comentaris directes i explícits de rebuig. Tot i així, després de la negativa inicial d'alguns dels nens més resistents, d'altres, en algunes ocasions, mostren clarament actituds i accions que denoten l'interès per aquestes propostes.

S'observen exemples de nens que s'ofereixen voluntaris per fer els exemples o per dur a terme l'exhibició en primer lloc.

A la sessió E7 (Escola B; 144), per exemple, un grup format per quatre nens va assajant la "Dansa dels nans vells", però no s'acaben de posar d'acord en alguns dels passos i en parlen animadament. Més endavant, a l'hora de fer les exhibicions, s'observa com el Víctor, per exemple, demana que el seu grup sigui el següent a intervenir. Però on s'observa més clarament l'interès d'alguns nens per la pràctica de la dansa és quan la mestra demana qui vol repetir-la (E7, B; 146). En el primer cas, quan falta algú que col·labori amb la parella que havia quedat en solitari, a més de les sis companyes de la classe, el Jan no dubta a aixecar el braç. I més endavant, quan la mestra accepta la proposta de fer ella una demostració de la dansa i demana la col·laboració d'algú, s'ofereixen voluntaris, a més de les sis alumnes del grup, el Bernat i el Jan, que és escollit per la mestra junt amb dues companyes més i fa també la dansa.

En altres ocasions, també s'observa algun nen que aprofita els moments de transició per practicar els moviments o bé que s'interessa per com ha d'executar l'exercici preguntant al professorat.

A la sessió E8 (Escola B; 156), en un altre grup d'aquesta mateixa escola, s'observa també com, mentre la mestra explica, el Joel va assajant els passos, aprofita els moments lliures per practicar i consulta la mestra en cas de dubte.

A l'escola E, a les sessions E3 i E4, també s'observa com alguns nens, en aquest cas la majoria, viuen amb intensitat les propostes del mestre. Inicialment, ja s'observa com alguns d'ells, a l'entrada a la sala, ja van portant el ritme amb els dits, acció que aniran repetint al llarg de la sessió mentre es donen suport mútuament (E3, E; 36). Un cop el mestre planteja el treball de la dansa "Punta taló", també s'observa com la major part dels nens n'escolta atentament les indicacions, s'apropen més a la televisió per observar millor la demostració en vídeo de la dansa, i intervenen per adreçar-se al mestre i assegurar-se que ho han entès bé: *¿Giramos así, profe?*, li demana l'Isham al Sergi a l'hora de preparar el primer assaig. En alguns casos, entre companys fins i tot es donen consells sobre com efectuar millor l'acció, tal i com fa l'Isaac amb l'Adri: *Adri, allà has de vigilar...* (E3, E; 42). Amb aquesta ànsia per fer-ho bé, una bona part d'ells va assajant els passos —a vegades amb les companyes que tenen a davant o en altres ocasions sols—, i van comentant, entre ells, com s'ha de fer. En una ocasió, fins i tot, s'observa com alguns d'ells, quan els toca el torn, s'incorporen abans d'hora (E3, E; 43).

D'altra banda, a l'escola A, tal i com s'ha assenyalat, la mestra es troba amb una dura actitud de resistència de bona part dels nens, que a l'inici de la sessió E1 ja han posat clarament de manifest el seu rebuig a la proposta de treballar les danses. A mesura que avança la sessió, però, les actituds de ridiculització i/o passivitat per part dels nens van disminuint, fins que a la part final s'observa com el Dani —tot i haver ridiculitzat la tasca en diverses ocasions— consulta a la mestra algun dubte i, quan tot el grup està esperant que arribi la frase musical adequada per iniciar el moviment, quan aquesta

arriba, és ell qui indica a tot el grup, començant a girar, que ja es pot començar: *Vamos... saltando...* (E1, A; 240). El Dani, però, no serà l'únic que es preocupi del desenvolupament de la dansa, ja que a la valoració final que en fa, el Joan, que uns moments abans ja havia advertit a la mestra que el Dani s'havia equivocat, intervé —com ha fet el Jordi— per afegir algun comentari per tal de millorar-la: *Que a la cadena estem molt junts*. A la sessió E2 (Escola A; 283), en un altre grup, també s'observa com alguns nens es preocupen i fins i tot dos d'ells, l'Omar i el Guillermo, pregunten a la mestra: *¿Cómo es?*, i entre ells, es donen indicacions perquè surti correctament.

b) *La invenció de coreografies: "Que podem fer que..."*

Però les activitats que desperten més interès són les propostes d'inventar-se una coreografia, tal i com s'ha observat a la sessió E4 (Escola E) i a la sessió E12 (Escola H).

En el primer cas, tot i alguns nens que no mostren interès per l'activitat, i fins i tot l'acaben evitant —tal i com fa el Jose, que no farà l'exhibició conjunta de les coreografies amb el seu grup—, la majoria mostra molt entusiasme amb preguntes contínues al mestre i fins i tot alguna proposta, com la de fer un concurs, tal i com proposa el Navil: *Que podem fer que ho anem fent tots i fem que aquí hi hagi un jurat...* (E4, E; 66).

En aquest cas, la postura dels nens —un dels quals ha proposat al mestre que sigui ell qui formi els grups— també divergeix força: a la vegada que el Jose refusa fer l'exhibició conjunta de la coreografia, altres es mostren insegurs i es fan pregar per incorporar-se al grup, i altres s'apliquen amb intensitat fent propostes, aportant idees, i fent gests complementaris que són objecte d'admiració d'alguns companys, els quals es donen molt suport els uns als altres.

A la sessió E4 (Escola E) se n'observen diversos exemples: quan l'Isaac fa un gest de reconeixement al Navil, que ha fet un moviment lliscant pel terra (E4, E; 67); quan el Navil, després de l'actuació del grup de l'Isham s'hi dirigeix i li reconeix: *¡Muy bien chaval!!* (E4, E; 68); o quan els companys animen el Samu quan li toca fer la representació: *Samu... ¡Venga!* (E4, E; 68). Alguns nens, de fet, també prenen la iniciativa a l'hora d'inventar coreografies tot i no tenir gaires orientacions.

És una situació similar a la que s'observa a l'únic grup format totalment per nens a la sessió E12 (Escola H; 261).

En aquest cas, el Quim, que ja a l'inici de la sessió, quan el mestre ha explicat que haurien de fer unes coreografies, s'ha mostrat inquiet: *¡ si queda penosa?*, a l'hora d'inventar-se la coreografia, pren la iniciativa

del grup. Inicialment, alguns dels seus companys s'estiren a terra i no fan res mentre d'altres van fent gests ridículs. Quan el mestre arriba, els indica que poden fer moviments de coll, braços, etc., i és aleshores quan el Quim es decideix a prendre la iniciativa: *Val, fem...* A partir d'aquell moment, cadascú va fent alguna aportació.

A la sessió E3 (Escola E; 35), quan el mestre demana si fa falta tornar a posar el vídeo un altre cop, només alcen la mà els set nens, i en canvi, entre les nenes ningú es pronuncia. A la sessió E8 (Escola B), la pràctica del "Ball de cascavells de Merola per blocs", al grup 2, format únicament per nens, cap dels nens vol està situat a davant del grup i comencen una sèrie de moviments retirant-se enrere per tal d'evitar quedar en primer lloc. Finalment és el Pol, que inicialment estava darrere, qui fa un parell de passes endavant i pren la "responsabilitat".

S'observa, així, que en algunes ocasions, aquells nens que manifesten actituds i conductes de resistència a la tasca, si tenen coneixements i orientacions inicials per executar-la, i tenen la seguretat que si "queda penosa", no passarà res, la duen a terme amb interès. Cal tenir en compte, doncs, que el desconeixement i la inseguretat a l'hora de fer una activitat que no dominen pot ser un dels motius que porta alguns nens a mostrar resistències a aquestes propostes, més que no pas la càrrega de gènere que comporta.

c) La creació de representacions: presentant-se voluntaris

A les propostes d'activitats relacionades amb la mímica, la representació teatral o la relaxació es constata també l'interès que tenen alguns nens per dur a terme la tasca.

A l'escola C, tant en el grup de la sessió E9 com el de la sessió E10, s'observa que diversos nens es mostren entusiasmats amb la idea de fer una representació i poder utilitzar el material i les teles que la mestra ha posat a disposició del grup. Així, en diverses ocasions algun nen s'adreça a la mestra per si pot utilitzar les pilotes o bé un altre material, o per mostrar-li com s'ha disfressat i preguntar-li si li queda bé el vestit. A la sessió E10 (Escola C; 198), per exemple, s'observa com un nen, després d'ensenyar-li a la mestra com s'ha posat un llençol com si fos una toga romana, s'apropa al mirall que hi ha a un costat del gimnàs i s'hi va emmirallant.

A la sessió E5, d'altra banda, en les "Representacions en mímica", s'observa com el grup format per nens, en el canvi d'estació, va ràpidament d'una a l'altra, ja que el primer que arriba pot ser el primer de representar i el primer que ho endevina passar a ser l'actor. Amb aquestes normes que han acordat, però, el Jonathan, un dels components del grup, no pot intervenir i finalment protesta al mestre per poder participar.

Finalment, a la sessió E11 (Escola G; 212), en què el mestre proposa que surti gent voluntàriament, hi ha dos nens, el Quico i el Ferran, que s'oferiran voluntaris, i en el cas del Ferran, fins i tot en dues ocasions.

Així doncs, en el teatre, quan es disposen de pautes d'actuació i orientacions didàctiques, tal i com es produeix en aquestes dues escoles, els nens es mostren molt més disposats a participar.

d) Buscant un estil propi: des de rodades i malabars a la simulació de cops, empentes i lluites

Paral·lelament a totes aquestes mostres d'interès pels continguts d'expressió tal i com els proposa el professorat, també s'observa com alguns nens aprofiten aquestes sessions per fer altres moviments i activitats. Alguns nens, ja sigui a les propostes de continguts d'expressió o de preesport, prenen la iniciativa i aprofiten els moments de transició per fer diversos moviments i gests que no tenen a veure amb l'activitat establerta però no denoten ridiculització o resistència, i defugen el model preesportiu més androcèntric.

Es tracta, per exemple, de moviments gimnàstics, com rodes i rodades. És el cas del Joan, que a la sessió P9 (Escola C; 174), celebra un gol amb una rodada, que també executarà en un parell d'ocasions a la sessió E10 (Escola C; 188 i 191); el cas del David, a la sessió E7 (Escola B; 145), o el del Toni i el Santi a la sessió E12 (Escola H; 259).

En altres ocasions, el que s'efectuen són moviments de malabars o de coordinació: a la sessió E10 (Escola C; 188), per exemple, un dels nens aprofita les pilotes petites que ha tret la mestra per preparar les representacions per fer alguns exercicis de malabars; el Diego, a la sessió E12 (Escola H; 250), també aprofita el poder disposar d'un cercol —que en teoria s'usa perquè la pilota de bàsquet hi passi per entre mig a l'hora de fer les passades—, per intentar fer el moviment del *hula hoop*; o el Josep Maria a la sessió P7 (Escola B; 151), que mentre espera el torn a l'estació dels penals intenta agafar la pilota que ha tirat enlaire després de donar una volta sobre ell mateix.

Tot i així, els moviments i gests que més acostumen a fer alguns nens són la simulació de cops, empentes i lluites entre ells.

Al llarg de totes aquestes sessions d'expressió, en els diversos tipus d'activitats, s'observa com alguns nens, aprofitant les fases de transició d'una activitat a l'altra o en les activitats que tenen llibertat per fer els moviments que vulguin, efectuen moviments que simulen cops, empentes o lluites. En aquest cas, però, no es tracta de gests o moviments que distorsionen el

desenvolupament de l'activitat, sinó que els afegeixen com un element més de la coreografia.

Davant la proposta d'inventar-se una coreografia, a la sessió E4 (Escola E), per exemple, el grup format per quatre nens i una nena, se'l veu molt engrescat en la tasca de crear moviments per a l'actuació, que es basa, sobretot, en l'execució d'un salt amb la cama estesa que recorda un moviment d'arts marcials. Per fer aquest moviment, però, han de fer tres o quatre passes per embalar-se, de manera que quan s'ha de dur a terme l'exhibició de totes les coreografies conjuntes, aquest grup pràcticament no podrà fer la seva coreografia, ja que necessiten espai i en aquesta ocasió no en disposen.

A la sessió E12 (Escola H), quan el grup format només per nens es decideix a pensar moviments per a la seva coreografia (Escola H; 261), el Pep va fent el gest de donar cops de puny a l'aire seguint el ritme, i li demanarà al mestre si pot fer aquest moviment, tot i que finalment no entra a la coreografia.

A l'hora d'inventar-se alguna història, alguns nens també recorren a situacions de lluita i cops.

A la sessió E11 (Escola G; 212), quan el mestre proposa a dos companys que han de simular que un d'ells es tira un pet dins un ascensor, l'escena acaba que el Ferran, quan surt de l'ascensor, dóna un cop al Quico, que és qui representava que s'havia tirat el pet.

El fet d'incorporar gests i moviments de lluita, doncs, és un mecanisme per apropiat-se de l'activitat sense abandonar les actituds i valors propis de la masculinitat. Un exemple d'aquesta via de transformació de les actituds pròpies de les activitats rítmiques d'expressió és l'escena que protagonitza el Dani a la sessió E1 (Escola A), tan bon punt s'assabenta que la sessió es dedica a les danses.

A diferència dels seus companys, inicialment el Dani no mostra rebuig a la idea de fer danses, sinó que exclama, amb entusiasme: "*¡Cómo las de las cajas!*" (E1, A; 227).

Aleshores, davant l'estupefacció dels seus companys, fa un dels girs clàssics de ballet —sobre una punta del peu i amb els braços enlaire— que acostumen a fer les figures femenines de les caixes de música. En sentir el comentari, l'Aida s'hi interessa i el Dani fa una segona demostració. El Jose, en veure'l, però, li fa un gest perquè pari, però el Dani encara fa un altre gir. Tanmateix, en aquesta ocasió acaba el moviment simulant uns dispars de pistola, de forma que combina l'actitud de lluita amb el moviment de dansa.

En aquest cas, doncs, la influència del grup d'iguals es fa ben present, ja que a més a més, moments més tard, contestant a la pregunta del seu company *¿Quién no quiere hacer danzas?*, donarà suport a la idea de no fer-ne.

Així, com es descriu a l'apartat "Pareces un marica", la ruptura del model tradicional masculí no resulta senzilla, ja que els companys —i també les companyes—, sovint sancionen i ridiculitzen els nens que surten del marc tradicional masculí. Aleshores, per a alguns nens, un mecanisme que els permet fer l'activitat sense sentir qüestionada la pròpia masculinitat és afegir-hi accions pròpies de la cultura masculina.

Per comprendre l'actitud de l'alumnat vers els diversos tipus de continguts, però, no només es pot tenir en compte la marca de gènere que arrossegueu tradicionalment. Les relacions entre alumnes, amb les mostres de suport o exigència, com s'ha pogut veure en l'escena que s'acaba de descriure, és un dels elements que influeix més en les actituds que nens i nenes acaben adoptant vers els continguts. A continuació es descriuen aquestes relacions.

6.4. Com a resum del capítol

Un dels aspectes que denota més clarament la permanència i l'hegemonia del model androcèntric entre l'alumnat a les sessions d'Educació Física és la presència i l'èxit del futbol, especialment entre els nens, i el predomini que té en les fases de joc lliure o de transició. Aquesta circumstància es posa en evidència per diferents situacions: el fet d'aprofitar qualsevol moment per jugar a futbol, malgrat la classe es dediqui a algun altre tipus de contingut; la insistència permanent per jugar "partit", de forma que es reproduïx el model esportiu tècnic i de competició tradicional; l'entusiasme que mostren la majoria dels nens quan es proposa el futbol com a contingut a treballar; així com la resistència a propostes i plantejaments que si bé són propis dels continguts preesportius, s'allunyen de la lògica de la competició i l'eficiència tècnica i responen més a la lògica pedagògica, que prioritza la col·laboració i el respecte.

Paral·lelament a aquest predomini del model esportiu tradicional també s'observa el desprestigi i el menyspreu que arrossegueu els continguts d'expressió, durant el desenvolupament dels quals s'observen diverses circumstàncies que ho indiquen: el rebuig explícit i directe, la ridiculització de les activitats o la participació amb desídia per part d'alguns nens, així com les mostres de desinterès per algunes propostes per part d'algunes nenes.

Es pot advertir, doncs, com el seguit d'actituds favorables al model esportiu tradicional que mostren la major part dels nens i també algunes nenes, junt amb el desprestigi dels continguts d'expressió entre bona part dels nens i

algunes nenes, condueixen a un clima de permanència del model considerat tradicionalment com a més androcèntric entre l'alumnat, i també influeixen en el professorat.

Tot i així, l'hegemonia del model d'esport de competició i rendiment, i particularment el futbol, així com el menyspreu pels continguts d'expressió, i especialment per les danses, però, es desdibuixa de diferents formes.

D'una banda, les activitats expressives sovint són benvingudes o desitjades entre l'alumnat, i així ho mostra al llarg de les classes participant intensament en els exercicis, danses, coreografies inventades, o interpretacions. Unes actituds favorables que poden afavorir la introducció de la cultura femenina a les classes d'Educació Física i facilitar la tasca del professorat.

D'altra banda, el model esportiu tradicional no sempre s'imposa per tot l'alumnat. Entre les nenes, s'observen diverses postures que es poden considerar una resistència al model tradicional i més androcèntric del preesport: mostren indiferència pel desenvolupament del joc, treuen transcendència als errors, insisteixen en la seva falta d'habilitat o bé mostren interès per altres activitats que no hi tenen res a veure. Aquest conjunt de situacions, si bé no acostumen a identificar-se com una forma de resistència i es consideren com una reproducció de les actituds i relacions tradicionalment femenines, suposen una postura que comporta un veritable desafiament al model esportiu tradicional predominant en l'Educació Física; a més a més aquesta postura genera la "irritació" del professorat i l'alumnat que se sent més còmode en aquest model.

Així doncs, explorant les actituds dels nens i nenes en els diferents tipus de continguts, s'observa que no hi ha una sola posició homogènia entre el grup masculí i el grup femení. Les actituds, i les relacions, de nenes i nens, ja no es poden comprendre des d'un plantejament dualista, sinó des d'un plantejament molt més complex i multivariable. L'anàlisi de les diferents sessions mostra com a l'Educació Física es construeixen múltiples diferències que acaben configurant no dos pols oposats sinó un llarg espectre de postures i posicionaments que difuminen la separació bipolar dels dos gèneres: no hi ha una línia divisòria clara, sinó que hi ha nenes i nens que ocupen un espai on hi tenen cabuda aspectes d'ambdós gèneres sense que uns excloguin els altres.

Junt amb pautes i tendències que comporten la permanència del model esportiu tradicional i més androcèntric, s'observen doncs, mostres de resistència al model hegemònic i la ruptura de models de feminitat i masculinitat tradicionals, ja que en la complexa realitat educativa es fan presents, habitualment, situacions ambivalents i fins i tot, contradictòries.

Capítol 7.

Relacions entre alumnes

7.1.	RELACIONS QUE COMPORTEN LA REPRODUCCIÓ	284
7.1.1.	L'AGRUPACIÓ PER SEXES: LA TENDÈNCIA GENERAL DE L'ALUMNAT	284
a)	Escoltant des de costats diferents.....	285
b)	A l'hora de formar grups: nens amb nens i nenes amb nenes.....	287
c)	Formar parelles: buscant la companya o el company	289
d)	Quan nens i nenes busquen l'equilibri: "Aquest equip?.. Guanyaran sempre!" i "Mira cuantos somos, ¡sois más niños!"	292
7.1.2.	LES TENSIONES ENTRE ALUMNES	294
a)	La gran inquietud: "Ens haurem d'agafar de les mans?"	294
b)	Les situacions de ridiculització, exigència i exclusió: algunes dades.....	297
c)	La llei del més hàbil en el preesport: amb el "dret" d'excloure i pressionar.....	301
d)	Sense marge d'error: l'exclusió, l'exigència i la ridiculització a les sessions d'expressió	304
7.1.3.	JUGANT SOTA PRESSIÓ: QUAN LES NENES QUEDEN AL MARGE	306
a)	L'exclusió: robant la pilota a la pròpia companya d'equip.....	307
b)	"Va, ràpid!" i altres coaccions i retrets.....	309
c)	La ridiculització i el menyspreu a les companyes	311
d)	La intimidació i el "no tinguis por de la pilota"	313
e)	Quan les nenes perden la confiança	315
7.1.4.	LA PRESSIÓ PELS NENS EN ELS PREESPORTS: UNA SITUACIÓ DELICADA	316
a)	Exigències entre nens: "Estamos perdiendo el tiempo, que tonto..."	317
b)	Quan un nen perd davant una nena, una pressió afegida: "no pillas ni a una tortuga".....	319
c)	Quan els nens intenten evitar el model preesportiu tradicional: "¡Que yo no me quiero poner!"	320
d)	La sanció per no seguir els canons: "és que després diuen que sóc maricón, un gai o no sé què"	321
7.1.5.	EL TREBALL D'EXPRESSIÓ: UNA SITUACIÓ COMPROMESA.....	324
a)	Empentes i cops quan es fan danses i altres activitats: entre el joc i la intimidació	324
b)	Rient-se dels companys i/o companyes	325
c)	Exigint concentració i interès: "Para, pirao..."	328
d)	Sense deixar-ne passar ni una: insistint davant l'actitud de resistència d'alguns nens	330
7.1.6.	SENSE MARGE DE TRANSGRESSIÓ: "PARECES UN MARICA... LA NÚRIA FA DE NEN... JA, JA... ¡MARIMACHO!"	331
a)	"Pareces un marica".....	331
b)	El canvi de rols: una ocasió per fer befa	332
c)	"... la Núria fa de nen... Ja, ja... ¡marimacho!"	334
7.2.	RELACIONS QUE AFAVOREIXEN EL CANVI	337
7.2.1.	FENT-SE NOTAR: ENTRE PROTESTES I DISPUTES	337
a)	Exigint respecte: posant límit a les exclusions, coaccions, ridiculitzacions o intimidacions	337
b)	Entrant en disputa: sense quedar-se amb les mans plegades.....	340
c)	Buscant l'ajuda del professorat, o buscant-se la vida... ..	342
7.2.2.	LA CONSCIÈNCIA DEL SEXISME	345
a)	Destapant el conflicte: "es pensen que no sabem jugar... es queixen, ens insulten... i n'hi ha alguns que es creuen que ens manen"	345
b)	Buscant complicitat entre companyes: "¡No, a un niño no!"	350
7.2.3.	COL-LABORANT I ANIMANT-SE: EL SUPORT ENTRE ALUMNES	351
a)	Fent grups mixtes, i per què no?	351
b)	L'ajuda i les mostres de suport entre alumnes: anant una mica més enllà del necessari	353
c)	L'associació entre nens i nenes al preesport: "Bona, bona Sara!".....	355
d)	La col·laboració a expressió: "Mira, tots som companys i tots som iguals..."	357
7.3.	COM A RESUM DEL CAPÍTOL	358

Les relacions entre alumnes és un dels aspectes que també contribueixen a formar el currículum ocult de les classes d'Educació Física. La interacció quotidiana entre les companyes i els companys de classe incideix en la configuració d'uns models de feminitat o masculinitat més o menys tradicionals.

Dins el grup classe, a més de mostrar-se preferències per uns o altres grups, s'observen diversos tipus de relacions que poden ser de pressió (ridiculitzacions, exigències o exclusions), de resposta a aquesta pressió (protestes o disputes) o de suport entre alumnes. En aquesta part es descriuen els diferents tipus de relacions que s'estableixen a les sessions d'Educació Física analitzades i les connotacions de gènere que comporten. En primer lloc, es presenten el conjunt de relacions entre alumnes que impliquen i afavoreixen la reproducció dels models tradicionals de gènere. A continuació, en un segon bloc, es descriuen i s'analitzen les relacions que es considera que promouen el canvi dels models tradicionals de gènere així com les relacions d'igualtat entre nens i nenes a les classes d'Educació Física.

7.1. Relacions que comporten la reproducció

En aquest bloc es fa referència a la tendència general de l'alumnat a agrupar-se en grups del mateix sexe de forma constant a ambdós tipus de sessions així com també a les tensions que es fan visibles a les classes d'Educació Física analitzades. Després d'aquest plantejament global, es descriuen els diferents tipus de tensions que es fan especialment presents a les classes de preesport, d'una banda, i a les d'expressió, de l'altra. Finalment, es destaquen aquelles escenes que fan especialment rellevant la limitació de la transgressió dels models tradicionals de gènere tant pel que fa als nens com pel que fa a les nenes.

7.1.1. L'agrupació per sexes: la tendència general de l'alumnat

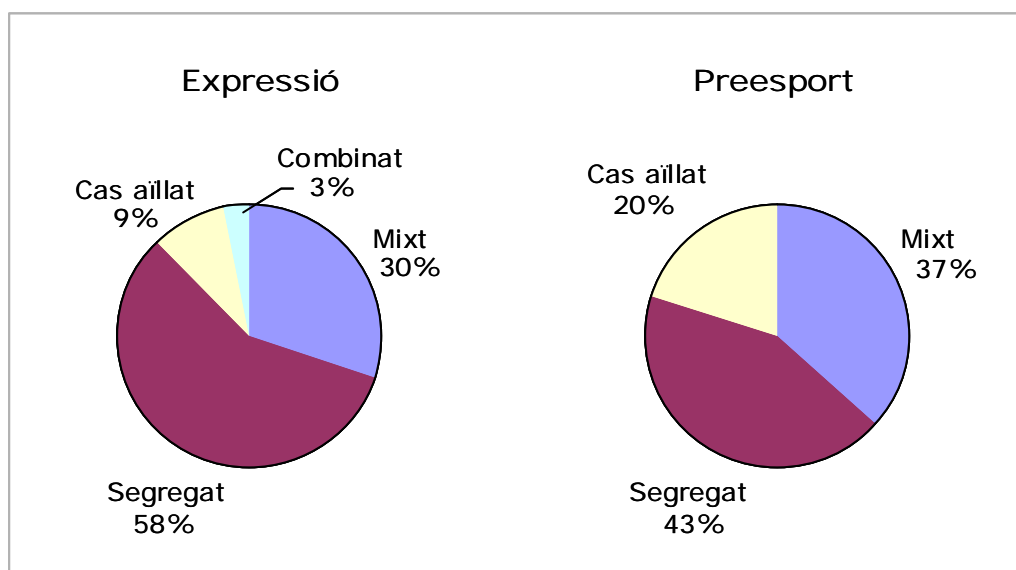
Un dels aspectes que més afavoreix la reproducció dels models tradicionals de gènere és la influència del grup d'iguals (Vazquez & Álvarez, 1990). La relació constant amb aquest grup pot comportar la permanència dels models tradicionals així com la sanció de qualsevol acció o gest que pugui suposar-ne la ruptura. Aquesta influència es pot donar amb més facilitat si constantment van nens per un costat i nenes per l'altre.

En els casos estudiats, si el professorat no fa res per intervenir-hi, tant nens com nenes tendeixen a agrupar-se amb els seus iguals en qualsevol moment de la sessió i en qualsevol tipus de sessió, ja sigui dedicada al preesport o a expressió. S'observen diferents situacions en que es fa palesa la preferència per estar al costat del grup d'iguals, ja sigui en les fases d'informació, en les fases de transició, o en l'execució de les tasques, i més especialment en aquelles en què hi ha d'haver un treball en parelles.

a) *Escoltant des de costats diferents*

La distribució per sexes de l'alumnat ja resulta ben evident a la major part de les fases d'informació de la sessió (veure gràfica 1). A l'hora d'escoltar les explicacions del professorat —en què normalment el grup forma un cercle, un semicercle, o una línia—, l'alumnat opta per agrupar-se per sexes, de manera que forma una imatge ben habitual a les sessions d'Educació Física: els nens a un costat i les nenes a l'altre.

Gràfica 1. Agrupació de l'alumnat a les fases d'informació en els diferents continguts



Aquest tipus de situacions s'observen, o bé a l'inici de la sessió —a l'explicació inicial— o bé en ple desenvolupament, quan el professorat explica cada una de les activitats o en fa una valoració.

Al principi de la sessió és quan es fa més evident aquesta tendència ja que, a la major part dels centres, quan la mestra o el mestre es disposa a passar llista o fer l'explicació inicial de la sessió, s'observa com nens i nenes s'han

assegut a costats diferents tot i que a l'aula s'asseuen sempre en grups mixts, segon les indicacions del professorat.

Nenes i nens, tal i com van arribant, ja es dirigeixen directament a un costat concret del cercle. Fins i tot, deixen un ampli espai entre els dos grups perquè la resta d'alumnes s'hi vagin col·locant quan arribin. Així, s'observen escenes en què nens i nenes es dirigeixen directament al costat dels seus companys o companyes, que s'estrenyen per fer-los lloc, tot i que a una altra zona hi hauria més espai. Fins i tot, si algú, un cop tothom ubicat, resulta trobar-se entre el grup en què la majoria són de sexe diferent al seu, la resta l'animen a apropar-se al grup d'iguals, com en el cas de la sessió P4 (Escola F), en què el Jonathan queda a l'extrem del costat de les nenes i un company li proposa que vagi al seu costat, tot i que finalment no hi anirà.

Trobar algú lluny del seu grup d'iguals, doncs, resulta molt difícil i només s'ha observat en dues ocasions anecdòtiques. Cal destacar, però, l'excepció de l'escola C, en què a les quatre sessions s'observa com l'alumnat, tan bon punt va arribant al pati o a la sala, es disposa aleatòriament.

Davant la tendència general a agrupar-se amb el grup d'iguals durant els períodes d'informació, el professorat no intervé per aconseguir una distribució mixta. En canvi, a les fases d'activitat, o en casos puntuals en què es busca un major control de la disciplina⁶⁷, sí que es produeix sovint.

D'altra banda, durant el desenvolupament de les classes, quan hi ha moments d'explicació i el grup es reuneix després d'una activitat, el fet d'haver estat duent a terme una tasca en grups mixts fa que no hi hagi una línia divisòria tan clara com a l'inici de la sessió. En alguns centres, però, fins i tot després de treballar en grups mixts, nenes i nens tornen a seure en una disposició segregada.

A la sessió E3 (Escola E; 34), per exemple, si bé a l'hora de veure el vídeo on s'explica com és la dansa davant la TV es fan petits grups segons el sexe, més endavant, a l'hora d'asseure's per fer la valoració de la dansa en què ha ballat tothom conjuntament, els nens es van a asseure a un extrem dels bancs i les nenes a l'altre, de manera que entre els uns i les altres queda un espai força ampli.

La mateixa situació s'observa a la sessió E6 (Escola F; 124) després del joc del "Mate amb mímica", moment en què nens i nenes s'asseuen formant dos grups clarament dividits, de manera que queda un passadís entre els uns i les altres. En aquest cas, fins i tot una nena se n'adona i

⁶⁷ Veure apartat "Els grups mixts com a càstig: 'Vine Alejandro, canviem, posa't al costat de la...'"

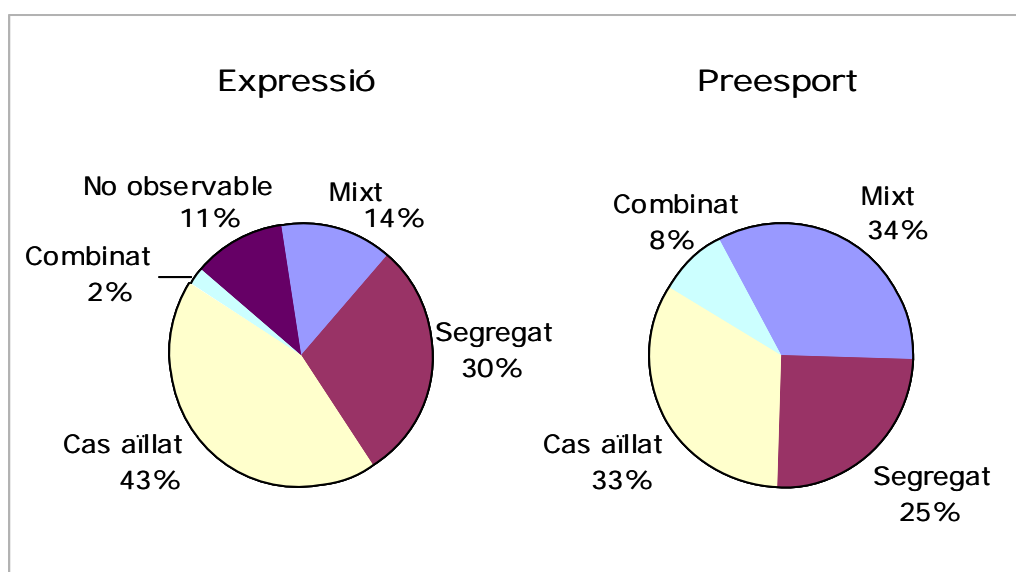
ho constata en veu alta, assenyalant els dos grups: *Niños y niñas, niñas y niños*. En aquesta mateixa escena, el Robert té molt clar com es poden fer els grups, i així ho indica al mestre: *Mira, de aquí, hasta aquí*, assenyalant els nens que té al costat; de la mateixa manera, la Sarai per la seva banda indica: *Jesús, cinco*, assenyalant també les nenes que té al costat (E6, F; 124).

En l'escena que s'acaba de descriure s'observa, doncs, com a l'hora de formar els grups els nens i nenes tendeixen a agrupar-se, ràpidament, per sexes, tal i com es descriu a continuació.

b) A l'hora de formar grups: nens amb nens i nenes amb nenes

Les dades del tipus d'agrupament, així com algunes de les actituds i accions de l'alumnat, mostren com tant les nenes com els nens prefereixen fer les activitats amb el seu grup d'iguals en la major part de situacions (veure gràfica 2).

Gràfica 2. Agrupació lliure de l'alumnat per a l'execució de les activitats en els diferents continguts



A les activitats en què el professorat deixa que l'alumnat s'agrupi lliurement⁶⁸, la major part dels grups observats tenen la tendència general a agrupar-se per sexes en qualsevol tipus de contingut⁶⁹.

⁶⁸ Veure apartat "Donant més o menys marge d'elecció a l'hora de fer els grups": el professorat deixa que l'alumnat s'agrupi lliurement en un 28% de les activitats a les sessions de preesport i en un 55% a les sessions d'expressió.

⁶⁹ S'han considerat quatre tipus d'agrupament: *mixt*, quan el grup està format per nens i nenes; *segregat*, quan tots els grups de la classe són formats per un mateix sexe, és a dir, hi ha grups formats només per nens i grups formats només per nenes; situació de *cas aïllat*, en què es dona la situació de grups segregats però un nen i/o una nena han de formar part d'un grup en què la majoria és de l'altre sexe i és l'única persona que s'hi troba; i *combinat*, quan hi ha uns grups mixts i uns altres formats segons el sexe.

Les situacions d'agrupament segregat, ja sigui complet o bé amb algun cas aïllat, són les que predominen en ambdós tipus de sessions: el 73% de les activitats en el cas de l'expressió i el 58% en el cas del preesport.

La preferència per anar amb el grup d'iguals es posa en evidència també quan és el professorat qui estableix els grups. En aquest cas, si la distribució establerta suposa que en un mateix grup s'hi trobin els amics o les amigues, es fan clares mostres d'alegria. A la inversa, en canvi, hi ha gests de desànim i desacord. En aquests casos, si la distribució establerta no és la desitjada, en algunes ocasions nens i nenes intenten fer canviar d'opinió la mestra o el mestre.

La Joana a la sessió P2 (Escola E; 13), veient que hauria d'anar amb dos companys i separar-se de la Bàrbara per fer el joc de "Robar cues per trios", insisteix al mestre per formar grup amb la seva amiga i finalment aquest, veient que un altre nen s'oferia ràpidament per formar grup amb els seus dos companys, accepta.

Si no és així, s'intenten canviar de grup, tal i com fan un nen i una nena a la sessió P1 (Escola A; 217): es canvien el braçalet que identifica el grup a què pertanyen, tot i que al cap d'uns moments la mestra se n'adona i ho corregeix; o a la sessió E8 (Escola B; 155), a l'activitat de "Representacions en mímica".

En aquest cas, la mestra ha format dos grans subgrups: el grup 1, on hi ha nens i nenes, i el grup 2, on només hi ha nens. Ja en el moment de fer la divisió el Josep Maria i el Quim s'aproximen al grup 2, però la mestra els recorda que els toca l'altre grup. Moments més tard, el Quim tornarà a intentar ubicar-se al grup 1, però en aquest cas és un company que se n'adona i l'empeny perquè torni a marxar, moment en què la mestra li torna a insistir. Aleshores el Quim torna al grup mixt però durant l'activitat no està gaire pendent de la representació que s'està fent, sinó que més aviat està pendent del que passa a l'altre grup.

Així, s'observa que en cas de no poder anar amb el grup predilecte, alguns nens i nenes adopten l'actitud d'indiferència o ridiculització vers l'activitat, tal i com faran també el Dani i el Max a la sessió P12 (Escola D; 250), quan la mestra, com a mesura de càstig els divideix i els ubica en grups formats inicialment per nenes.

La preferència per anar amb el grup d'iguals, però, es posa clarament en evidència a l'hora de disposar-se en cercle o formar parelles, en les quals entra en joc, també, el fet d'iniciar contacte i mantenir proximitat amb els companys i companyes, tal i com es descriu a continuació.

c) *Formar parelles: buscant la companya o el company*

A les activitats en parella, ja sigui per un moment puntual del joc o per fer parelles estables durant tota la tasca, nens i nenes s'afanyen a buscar-se algú del mateix sexe.

A la sessió E3 (Escola E; 29), el mestre indica que tothom s'ha de moure per la sala seguint el ritme de la música, i quan es pari, han de fer una abraçada a algú. Immediatament s'observa una nena que conta quantes nenes són i s'adona que són imparells, fet que implica que hi haurà d'haver alguna parella mixta. A la primera aturada, es formen ràpidament les parelles per sexes, però la Sara i un altre company es queden en solitari, de manera que el Sergi ha d'intervenir: *Amb ell, Sara!*. Aleshores la Sara va a abraçar-se al company. Aquesta situació genera moltes rialles entre el grup, però el mestre no hi dóna rellevància. A la següent ocasió, s'observa també com el nen que queda en solitari es va a amagar darrere una parella de nens, i la nena que ha quedat lliure no sap amb qui ha d'anar. En aquesta ocasió, però, el Sergi no insisteix i torna a posar música. En les vuit successives parelles que s'han de fer, en tres casos el nen i la nena a qui toca agafar-se no s'arriben a fer l'abraçada, i en cap cas hi ha alguna parella mixta "de més". A la meitat de l'exercici, el Sergi ho posa de relleu: *Encara no us heu barrejat nens i nenes!*, però la seva intervenció canvia poc l'actitud de l'alumnat que mostra reticències i a la següent ocasió ni el nen ni la nena mostren predisposició a formar parella; i a la darrera, el nen i la nena s'agafen, però només pels braços.

A la sessió E11 (Escola G), en una activitat molt semblant, el mestre també haurà d'insistir que es formin parelles mixtes, i en aquest cas, d'una forma molt més insistent, aconseguirà que progressivament hi vagi havent algunes parelles mixtes més⁷⁰.

Fins i tot quan l'activitat no implica una situació de proximitat o contacte molt elevada també s'observen reticències, com a la sessió P10 (Escola G; 193), en què jugant a "L'stop" algunes nenes, a l'hora de fer la demostració, mostren reticència a passar per sota d'uns companys i el mestre hi ha d'insistir.

En les activitats en què s'han de formar grups o parelles momentàniament, doncs, les interaccions mixtes no són espontànies, si bé en alguns casos de forma anecdòtica se'n poden observar algunes, com a l'activitat de "Salutacions" (E7, B; 139) i a l'activitat que consisteix en "Intercanvi de regals" (E9, C; 178 i E10, C; 186).

Si per fer parelles en moments puntuals és habitual que nenes i nens s'agrupin per separat, en el moment de fer parelles estables per dur a terme una activitat concreta, encara es fa més present aquesta tendència.

⁷⁰ Veure apartat "El treball del contacte i la mirada: trencant o reforçant tabús?".

A la sessió E7 (Escola B; 140), per exemple, a l'activitat "Imitació del caminar" de la parella, la Macarena, la Brenda, la Vicki i la Bàrbara es busquen immediatament i s'agafen; el Jan també aixeca el braç per indicar-li a un company que es reuneixi amb ell; i per la seva banda, la Salo, que havia quedat al costat de la majoria dels nens, creua ràpidament per davant del grup per asseure's a l'extrem on hi ha la resta de nenes i on la Marina encara no té parella.

Escollir un grup o una parella fora del grup d'iguals, de fet, no resulta senzill ja que, o bé els companys o bé les companyes, sovint frenen la possible mixtura.

A la sessió P9 (Escola C; 171), per exemple, en el moment d'organitzar-se per l'activitat de "Seguir rei", en un primer moment el Pol s'ha unit amb la Mercè i el Cristian, però uns altres companys, en veure'l, exclamen: *Pol, ¿qué haces tío? Que se tienen que hacer grupos...*, de manera que el Pol s'hi afegeix.

De la mateixa manera, a la sessió E5 (Escola F; 114) quan el mestre indica que s'han de fer grups de quatre, tres companyes agafen ràpidament la Sarai perquè formi grup amb elles, tot i que en aquells moments estava parlant amb el Dani.

Sembla, així, que la possibilitat de formar un grup mixt ni tan sols es contempla, però si és així, aleshores fins i tot pot ser sancionat, sobretot entre els nens⁷¹.

Aquesta tendència general a formar parelles per sexes fa que en els grups en què nens i nenes són imparells hi hagi una parella mixta que es forma inevitablement encara que el nen o la nena no ho hagi escollit. En aquests casos s'ha considerat que es dona una escena amb un cas aïllat, que comporta unes circumstàncies específiques.

En aquestes circumstàncies, el nen i la nena que es troben sense parella en moltes ocasions no fan el gest d'apropar-se al company o companya fins que el professorat ho indica.

A la proposta de "Massatges", per exemple, tant a la sessió E3 (Escola E; 50) com a la sessió P7 (Escola B; 152), el nen i la nena que estan lliures no formen parella fins que el mestre i la mestra respectivament hi intervenen. En aquesta darrera sessió, és la Laia qui indica a la mestra que no té parella, de manera que la Maribel s'ha de dirigir als nens demanant: *Qui no té parella?*, i és aleshores quan el Roger s'incorpora i es va a asseure al costat de la Laia.

En aquestes escenes s'observa que tot i que la parella s'acaba constituint i efectua la tasca correctament, el fet que retardin la formació del grup i

⁷¹ Veure apartat "La sanció per no seguir els canons: 'però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què'".

s'organitzin més tard sovint implica que disposin de menys temps per fer la pràctica o hagin d'ocupar un espai o utilitzar un material menys adequat. A la sessió P4 (Escola F), per exemple, als "Llançaments a cistella", la parella mixta és la darrera a iniciar l'activitat, ja que és la darrera a constituir-se i a aconseguir pilota.

Aquesta situació menys favorable per la parella mixta, formada en darrer terme, també s'observa a la pràctica de la "Dansa dels nans vells" (E7, B).

En aquest cas, el Richi i la Bego tampoc poden practicar la dansa completament ja que està pensada per ser ballada en grups de quatre persones, tal i com fan la resta de companys i companyes, però en el seu cas l'han d'assajar sense la parella complementària i al final, a l'hora de fer l'exhibició (són la darrera parella) esperen que tots els altres grups hagin fet la seva, prefereixen fer la demostració tal i com l'han assajada, sent només una parella, i rebutgen la proposta de la mestra que una altra parella hi participi.

D'altra banda, aquestes parelles sovint estan més pendents del que fa el seu grup d'iguals en altres grups que no del que fa el seu propi grup. En el cas que s'acaba de descriure, per exemple, el Richi està més pendent de com assagen els seus companys i els moviments que fan que no pas de la seva pròpia parella, la Bego. Una actitud similar també és la que adopta la Diana a la sessió E4 (Escola E; 67) a l'hora de crear i assajar una coreografia.

En aquest cas, el mestre fa els grups mixts, però en aquest episodi, la Diana queda com a única nena en un grup format per quatre nens més. Ella intenta fer alguna proposta als seus companys, però aquests no li fan massa cas, així que opta per anar a ensenyar el moviment que ha pensat a la Minerva, que és d'un altre grup i que al cap de poca estona també li anirà a ensenyar a la Sara el seu moviment.

A més a més, el fet de formar una parella mixta pot ser motiu de befa per la resta d'alumnes:

A la sessió E12 (Escola H), el mestre estableix les parelles per dirigir-se al pavelló: *A veure, els del final que vinguin, primer la Núria, que va amb el Rafa*⁷². En aquest cas, quan la Núria es dirigeix cap a la porta, un company li etziba: *Núria, ja tens novio, eh!*. La Núria s'hi apropa, li respon amb aires d'enfadada i segueix per dirigir-se al costat del Rafa.

Així doncs, aquelles parelles o aquells grups mixts que s'han format a última hora quan tota la resta del grup ja té parella sovint es troben que són objecte de ridiculització per part de la resta; es troben en pitjors circumstàncies (pitjor material, menys temps de pràctica o menys espai) i sovint intenten

⁷² El Rafa és un alumne amb necessitats educatives especials i sempre va acompanyat d'algú de la classe a l'hora de fer els desplaçaments al pavelló, per a la qual cosa segueixen un sistema de torns.

evitar o endarrerir la trobada o bé paren més atenció als altres grups que no al propi.

d) Quan nens i nenes busquen l'equilibri: "Aquest equip?.. Guanyaran sempre!" i "Mira cuantos somos, ¡sois más niños!"

En canvi, en les situacions de competició, tant si es dona en una activitat preesportiva o en una activitat d'expressió (un concurs de coreografies, per exemple), l'equilibri entre el nombre de nens i nenes és una qüestió que l'alumnat, a l'igual que el professorat, té molt en compte.

A les sessions de preesport s'observen diverses escenes en què algunes alumnes mostren la seva inquietud per formar equips equilibrats entre nens i nenes, si bé potser hi ha altres nenes que preferirien criteris diferents.

A la sessió P11 (Escola G; 207), per exemple, en els "Partits de cinc per cinc", quan el mestre indica que s'han d'organitzar en dos equips, immediatament les vuit nenes s'ajunten per una banda i els tres nens per una altra. Aquesta situació no sembla que agradi massa a la Montse, que s'ha quedat al mig i fa un gest al mestre amb què mostra que no considera que aquesta distribució sigui la més adequada. Aleshores el mestre recorda que han de ser equilibrats i opta per indicar als tres nens com dividir-se, i deixa que les nenes escullin a quin equip van. El fet de ser imparells, però, fa que un dels dos equips tingui una persona menys. Aleshores, alumnes i mestre consideren que és més adequat que l'equip sud —en què hi ha dos nens— sigui el que tingui menys efectius.

A la sessió P3 (Escola E; 22), en l'organització de l'activitat de "Futbol amb les porteries d'esquena", una de les nenes creu que els sis nens que el mestre ha anomenat en primer lloc formaran un equip i mostra clarament el seu desacord: *Aquest equip? Guanyaran sempre!*. El mestre, però, no té aquesta intenció, ja que precisament el que pretén és formar grups equilibrats i darrere cada un dels sis nens anirà col·locant la resta del grup, de manera que formarà sis equips, i finalment contesta a la protesta de la Sara: *Ara estàs contenta, Sara? Veus perquè hem fet això?... Això és un equip, i això és un equip, i assenjala cada fila. Més o menys us he posat perquè estigueu compensats...*

A la sessió P1 (Escola A; 221), a l'estació del "Partit de dos per dos", si bé es tracta d'un joc reduït, l'Aida, després d'encaixar un altre gol també manifesta la seva protesta per haver fet els equips per sexes: *Es que no tendríamos que hacer los equipos así...*

Tant a la sessió P1 (Escola A), a la sessió P3 (Escola E), com a la sessió P11 (Escola G), doncs, alguna de les nenes mostra el seu desacord per què hi hagi equips formats únicament per nens i en tots els casos el professorat coincideix i forma equips mixts⁷³.

⁷³ Veure apartat "Els grups mixts, un principi molt arrelat entre el professorat"

Però l'interès per fer equips equilibrats no només sorgeix a les sessions de preesport. A l'hora de fer un concurs de coreografies es produeix una situació similar.

A la sessió E4 (Escola E), a l'hora d'organitzar la classe per fer "Coreografies inventades", una de les nenes demana com es faran els grups i el mestre ho negocia: *Què voleu, que faci jo els grups o que els feu vosaltres?* Aquí hi ha una clara diferència entre l'opinió dels nens i la de les nenes: ells volen que els grups els faci el mestre i en canvi les nenes volen ser elles les que facin els grups. Inicialment el mestre sembla que accepta no ser ell qui faci els grups, però fa un comentari per influir en la decisió final: *D'acord, els feu vosaltres, però si els feu vosaltres pot ser que algú es quedi sense grup i a qui es quedi sense grup no li agradarà.* Aleshores és l'Isaac qui proposa que sigui el mestre qui els faci: *No, tu, tu!* (E4, E; 66).

Finalment la classe accepta —malgrat la preferència de les nenes per fer els grups lliurement— que sigui el mestre qui faci els conjunts, sabent, pel costum que té, que seran mixts. Així doncs, en aquest episodi, són els nens el que no tenen inconvenients en tenir nenes com a companyes.

A l'hora de fer el concurs i les exhibicions, però, la Minerva, que no està gaire contenta amb els moviments que estan preparant al seu grup, en que són dues nenes i tres nens, s'exclama: *Ya se ha acabado el tiempo, y los otros ya tienen cosas... Pero si mira cuantos somos, ¡sois más niños!* (Escola E; 67) .

En aquest cas, doncs, sembla ser que el fet de ser més nens —o menys nenes—, és considerat un inconvenient, perquè s'atribueix la poca creativitat del grup al fet que hi hagi més nens, i es posa en evidència que els considera menys preparats per a aquest tipus de tasques.

Jepkorir Chepyator-Thomson i Catherine Ennis (1997) ja assenyalen que quan la selecció dels grups es fa amb propòsits competitiu sorgeixen plantejaments associats al sentit de *fairness* (justícia), plantejaments en què es prefereix que qui és menys hàbil i qui ho és més es distribueixin equitativament entre els equips.

En els episodis que s'acaben de descriure s'observa com són algunes nenes les que no consideren adequat que a les sessions de preesport hi hagi equips només de nens (*no deberíamos hacer los equipos así*), ja que *guanyaran sempre*. En canvi, a les sessions d'expressió, consideren que el fet que hi hagi menys nens al grup explica que la coreografia inventada tingui menys elements, de manera que es segueixen les expectatives tradicionals de gènere.

Al final de la sessió P1 (Escola A), és un nen qui fa referència al diferent bagatge motriu de nens i nenes entre uns continguts i uns altres. En aquest episodi, quan la mestra treu importància al fet que hi hagi persones —en aquest cas nenes— que no sàpiguen fer alguna cosa, el Dani ho relaciona amb el fet que ell no sap fer ballet i així ho comenta al Jordi, a qui té al costat: *Yo no sé ballet...*, i provoca el somriure del company i l'observació de la mestra: *El Dani no sap fer ballet, bueno*. Aleshores hi ha una rialla general que la mestra atura i canvia de tema (P1, A;225).

En aquest cas, s'observa com el Dani, amb el seu comentari, treu pressió a les companyes fent servir, precisament, la comparació amb el seu bagatge fent ballet, i fa present, així, les etiquetes de gènere associades a les respectives activitats: hi ha nenes que no saben jugar a futbol, perquè no hi juguen, i ell no sap fer ballet. Aquest fet, a més, és motiu de molts comentaris entre la resta d'alumnes, que se sorprenden de la intervenció del seu company, el qual ha posat al mateix nivell el futbol i el ballet.

7.1.2. Les tensions entre alumnes

En els jocs i activitats propis de l'Educació Física és on es fan més visibles les tensions entre alumnes, de manera que és possible observar situacions de ridiculització, exigències o exclusions de forma clara. En conjunt, aquest tipus d'interaccions, en què sovint el professorat no fa cap intervenció pedagògica, generen un clima de pressió per a nenes i per a nens que habitualment dificulta la transformació dels models tradicionals de gènere i la conformació d'un clima d'igualtat i respecte.

En aquest apartat, en primer lloc s'assenyalen les situacions de reticència al contacte i la proximitat entre sexes. En el següent punt, s'assenyalen quines són les situacions de pressió que s'observen a les diferents sessions i es valora la menor o major presència que tenen en els diferents tipus de contingut des d'una vessant quantitativa. A continuació, des d'una perspectiva més qualitativa, es descriuen aquestes situacions de pressió en el context específic de les sessions de preesport, d'una banda, i d'expressió de l'altra, i es consideren les implicacions que tenen aquest tipus de relacions per a nenes o per a nens.

a) *La gran inquietud: "Ens haurem d'agafar de les mans?"*

A les activitats en cercle s'observen especialment les reticències al contacte, de manera que quan es proposa formar-ne un generalment els nens es

col·loquen a un costat, les nenes a l'altre i es formen dues cadenes. Els dos extrems, doncs, s'han d'ajuntar. Aquest es un moment crític en què, amb més o menys reticències, els nens i les nenes que ocupen l'últim lloc de la fila s'han d'agafar:

A l'escola E s'observen exemples d'aquestes reticències en diverses ocasions: al joc del "Gia – Hondo – Pelua", a la sessió P2 (Escola E; 16) i a la sessió E4 (Escola E; 73); a l'activitat de "Moviments estàndard" i al joc de "Passar la corrent", a la sessió E3 (Escola E; 30 i 33); i al joc del "Mocador circular", a la sessió E4 (Escola E; 59). Un exemple representatiu d'aquestes reticències s'observa a l'hora d'organitzar el joc del "Gia-Hondo-Pelua" (E4, E; 72). En aquesta proposta, quan el mestre indica que han de fer un cercle, els nens s'amunteguen davant la zona de les espatlles i s'allunyen de la zona on fan el cercle habitualment mentre que les nenes, per la seva banda, sí que es dirigeixen a l'espai central formant ja una cadena. En aquest episodi, per tal de fer el cercle, el mestre insisteix als nens perquè se separin de la paret i es col·loca en un dels extrems de la cadena dels nens i de les nenes per evitar, d'un costat el compromís d'agafar-se les mans. A l'altre, finalment, s'hi ubica un nen i una nena que no tenen inconvenient en agafar-se i llavors poden començar el joc.

A les sessions E1 i E2 (Escola A; 230 i 277), a l'activitat dels "Moviments en cercle", es veu també aquesta escena i fins i tot s'observa com els nens es van disputant els extrems de la cadena, ja que ningú hi vol anar. Finalment ocupen el lloc el Jordi, que s'agafa sense problemes a la Marta, i el Byron, que sí que es mostra reticent a agafar-se a la Juliette tot i que aquesta li ofereix la mà i la mestra li ha d'insistir: *Ens agafem...* (E1, A; 234).

Però quan aquestes reticències es posen més clarament de manifest és en l'execució de danses populars, en què és freqüent la disposició en cercle i el treball en parelles mixtes que s'han d'agafar per fer girs, cadenes o altres moviments, i mantenir certa proximitat. Aquest tipus de treball, a causa de les situacions de parelles mixtes i els contactes que s'hi produeixen, és el que genera més inquietuds entre nens i nenes per saber com serà la formació dels grups.

A la sessió E1 (Escola A; 228), ja a l'inici de la sessió hi ha mostres de preocupació per aquest fet. En el moment que la mestra explica que és una dansa en rotllana i que es col·loquen nen–nena, ja s'observen gests d'alteració i la mestra intervé per tranquil·litzar algunes de les alumnes que han mostrat preocupació per aquest fet: *No és de parelles, eh, no és de parelles*. En dir això tres nenes fan un sospir d'alleujament, però quan explica els moviments de la dansa, sorgeix una altra inquietud que la pregunta de l'Aida posa de manifest: *Ens haurem d'agafar de les mans?*

El contacte i la interacció entre nens i nenes, doncs, és una qüestió que desperta molt renou entre l'alumnat, com ho denota que en aquesta mateixa escola un grup de cinquè ja ha dit a l'altre, en el canvi de classe, que la dansa

era mixta, tal i com es desprèn dels comentaris d'una de les nenes a la sessió E2 (Escola A; 277): *M'han dit que era nen-nena, nen-nena...*

En aquestes situacions s'observa que si bé la majoria d'alumnes s'agafen amb normalitat, alguns nens i nenes realitzen diversos gests que denoten la reticència al contacte: posar la mà a una distància que el company o la companya no hi pot arribar; dissimular per endarrerir l'encaixada; agafar-se només per les puntes dels dits; estirar els braços de la jaqueta per evitar el contacte directe; exclamacions que expressen fàstic en agafar-se, com "ecs..."; deixar-se anar ràpidament; fregar-se les mans als pantalons un cop es deixen anar; etc. (E2, A; 285)

A l'escola E, a la dansa que es proposa es col·loquen les nenes en un cercle interior i els nens en un cercle exterior, mirant-se cara a cara. A la sessió E3 (Escola E), després d'observar la demostració a través d'un vídeo, el primer conjunt de cinc nenes i cinc nens no fan escarafalls i fins i tot se saluden abans, imitant la reverència que s'acostuma a fer a les danses i mostren atenció als moviments de la parella per dansar de forma coordinada. En els successius assaigs (E3, E; 41, 44, 46), però, s'observen algunes conductes que denoten les resistències al contacte tot i que el mestre insisteix als nens perquè s'apropin a les seves companyes⁷⁴: dues parelles que s'agafen només amb els dits, alguna parella que es deixa anar ràpidament, etc. A la següent sessió, E4 (Escola E) també s'observen gests de reticències: un dels nens enlloc de donar la mà només ofereix un dit; una parella no s'agafa sinó que manté les mans a certa distància, etc.

Tot i així, a les progressives repeticions i canvis de parella, no sempre mantenen aquesta actitud i tant la nena com el nen s'acaben agafant amb normalitat. A les danses populars, doncs, no tot l'alumnat adopta aquest tipus d'actituds, i qui les adopta sovint acaba canviant de postura i només en alguns casos la manté durant tota la sessió, depenent també de la parella que li toqui. Així, al llarg de les sessions E1 i E2 (Escola A) s'observa com progressivament els nens i les nenes que inicialment havien fet mostres d'horror a l'hora d'agafar-se deixen de mostrar les reticències al contacte. D'altra banda, a les sessions E3 i E4 (Escola E), només un nen i una nena mantenen fins al final de la segona sessió aquest tipus d'actituds.

A l'escola B, a les sessions E7 i E8, en què també es treballen danses populars, en canvi, no es fan presents les mostres de reticències al contacte. En aquest cas, el fet de treballar en grups reduïts de quatre persones en què

⁷⁴ Veure apartat "El treball del contacte i la mirada: trencant o reforçant tabús?"

s'uneixen dues parelles⁷⁵ escollides lliurement per l'alumnat evita aquesta situació compromesa, ja sigui en el moment de pràctica de la dansa o en el moment de formar un cercle i ballar conjuntament la dansa tot el grup, tal i com succeeix a la sessió E8 (Escola B). En aquest cas, doncs, sembla que tenir una persona al costat que ja és de confiança facilita el contacte amb altres.

Tenint en compte les reticències que s'han descrit, però, no és estrany que quan nens i nenes en grups mixts tenen ocasió d'inventar-se una coreografia lliurement no hi hagi contacte o proximitat, tal i com s'ha observat tant a la sessió E4 (Escola E; 68), com a la sessió E12 (Escola H).

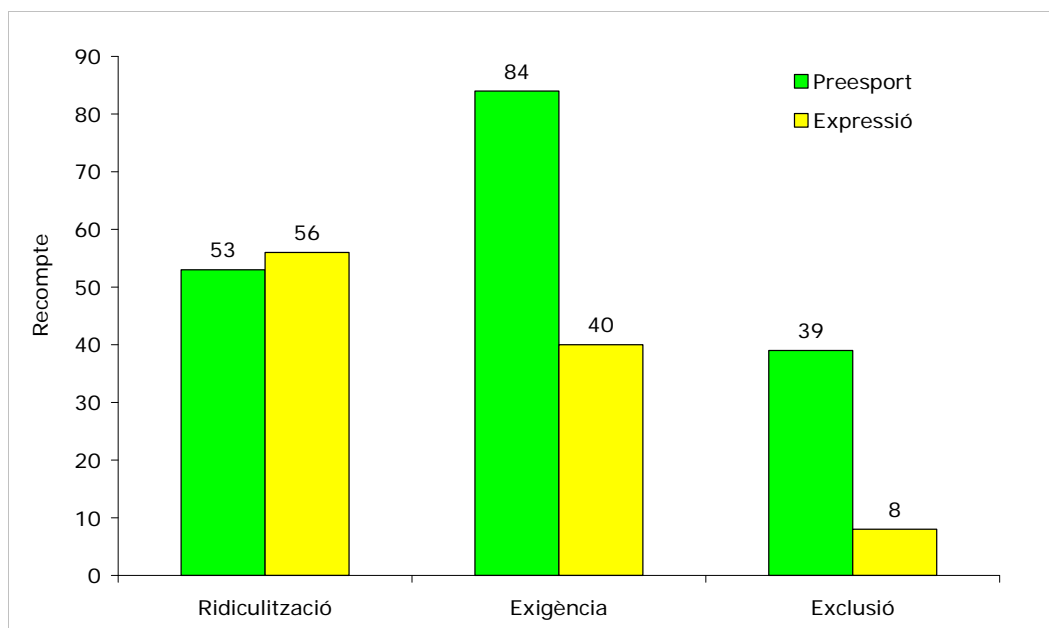
b) Les situacions de ridiculització, exigència i exclusió: algunes dades

Els episodis de ridiculització, exigència i exclusió, en conjunt, conformen un clima de tensió que pot comportar el desinterès per l'activitat i/o l'allunyament entre alumnes.

Analitzant la presència d'aquest tipus de relacions en funció dels continguts que es treballen s'observa com a les sessions de preesport es produeixen en més ocasions aquest tipus de situacions de tensió que a les sessions d'expressió. Entre uns continguts i altres també s'observen lleugeres diferències en el tipus de tensió, com es veu a la gràfica 3: mentre a les sessions d'expressió es produeix un nombre lleugerament més elevat de ridiculitzacions, les situacions d'exigència i exclusió són molt més freqüents a les sessions de preesport.

⁷⁵ En tots els casos les dues persones de la parella són del mateix sexe excepte en un cas perquè són nombre imparell.

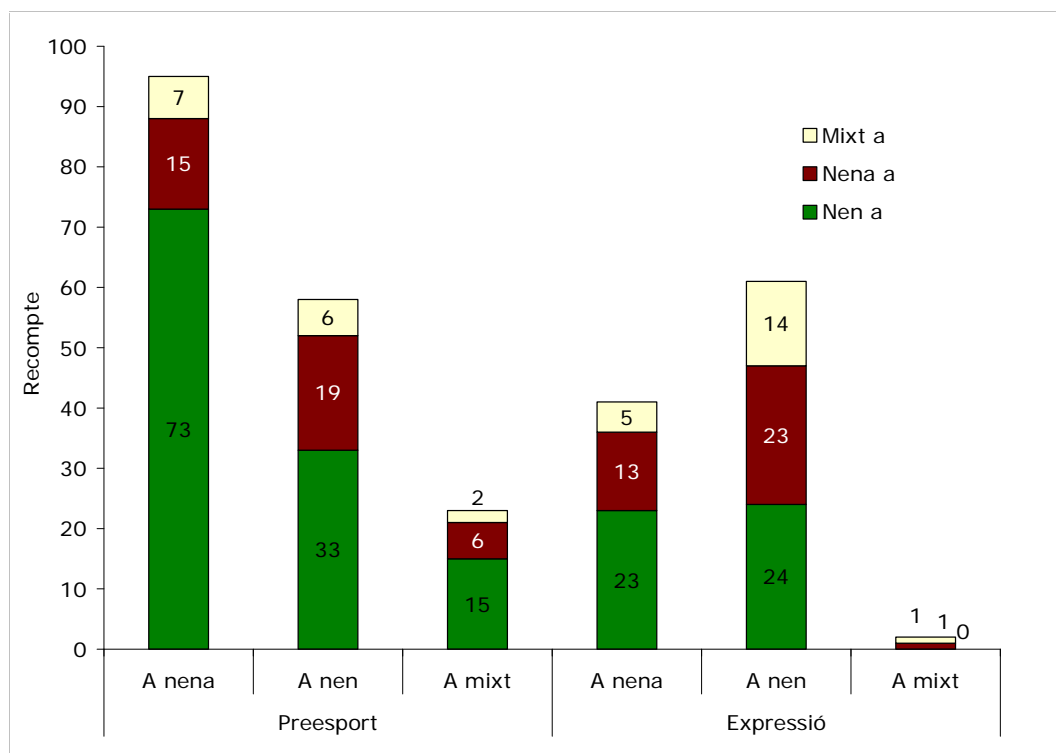
Gràfica 3. Tensions observades segons contingut



Qui genera les situacions de tensió i qui n'és objecte també varia en funció del contingut que es treballa. Així, tal i com s'observa a la gràfica 4, qui més situacions de pressió rep a les sessions de preesport són nenes, principalment a causa de l'actuació dels seus companys, que pressionen en moltes més ocasions les seves companyes (un total de 73 ocasions) que els altres nens (un total de 33 ocasions). De la mateixa manera, les nenes pressionen en més ocasions els nens (un total de 19 ocasions), que les seves companyes (un total de 15 ocasions). Aquest fet evidencia que l'alumnat és molt més sensible a les actuacions del grup de sexe diferent i molt menys rigorós amb el grup d'iguals.

A les sessions d'expressió, en canvi, les situacions de pressió experimentades per les nenes són moltes menys que a les sessions de preesport, de manera que en aquest tipus de propostes són els nens qui més situacions de pressió reben, ja sigui de les seves companyes o dels seus companys.

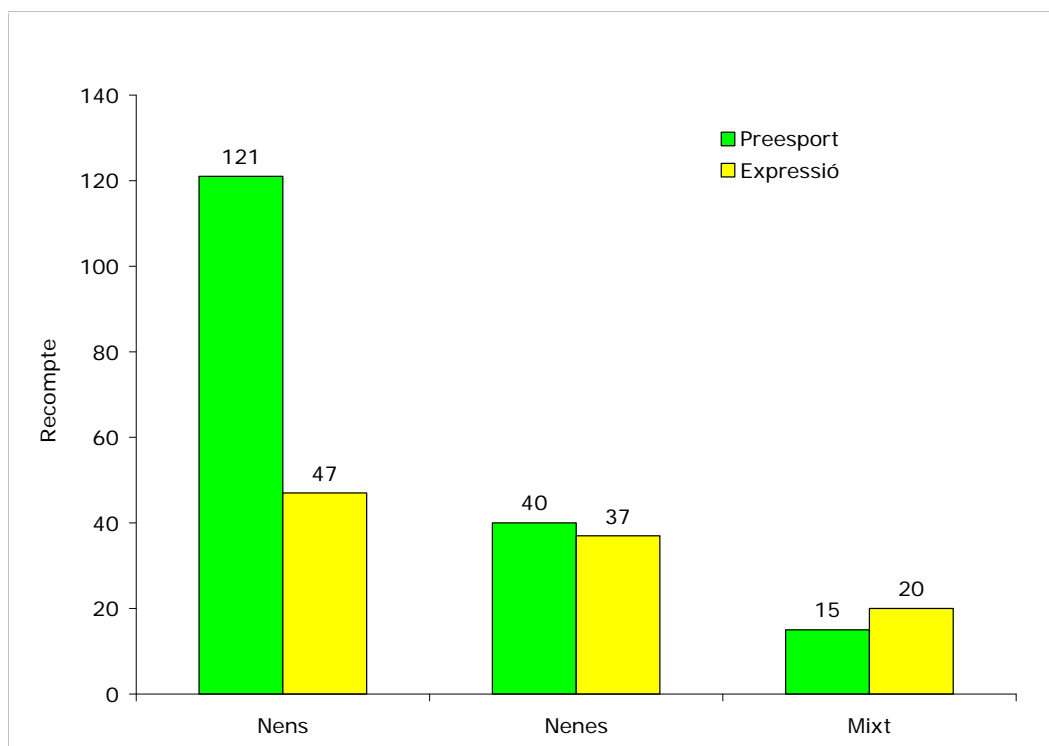
Gràfica 4. Protagonistes de les situacions de tensió segons contingut



D'altra banda, analitzant qui origina les situacions de tensió, a la gràfica 5, s'observa com mentre que a les sessions de preesport els nens pressionen molt, a les sessions d'expressió redueixen en gran mesura aquesta actitud, principalment a causa del fet que no causen tantes situacions de pressió vers les nenes.

Pel que fa a les situacions de tensió generades per les nenes cal destacar que aquestes, tant a les sessions d'expressió com a les de preesport, pressionen més els seus companys que les seves companyes; això és lleugerament més habitual a les sessions d'expressió.

Gràfica 5. Qui provoca situacions de tensió segons contingut



Tot i així, és entre companys o entre companyes quan s'observen les ridiculitzacions i els conflictes més greus.

A la sessió P10 (Escola G), per exemple, en un moment de transició entre activitats, dues nenes tenen un dur enfrontament verbal:

Begonya (a Faviana): Bruixa [...]

Faviana (a Begonya): I tu què ets, doncs, una vaca del camp...?

Begonya (a Faviana): I jo et dic guarra, d'aquestes que treballen a la carretera!

(P10, G; 198)

En aquest cas, sembla ser que entre les dues nenes hi ha un greu conflicte del qual se'n desconeix l'origen, si bé s'observa que el mestre no hi presta atenció, i opta per deixar passar l'incident, tot i que un dels nens l'ha advertit.

A la sessió E2 (Escola A), mentre la mestra intenta explicar la següent tasca, entre dos nens també es produeix un creuament de paraules en què un es dirigeix a l'altre amb to ofensiu: *¡A ti te pesan las tetas!* (E2, A; 280).

En aquest cas, la mestra sí que intervé i opta per separar els dos nens, però en aquest comentari ja s'observa com la referència a un atribut femení (*¡A ti te pesan las tetas!*) és un mecanisme per ofendre el company.

Deixant de banda aquestes tensions particulars, però, s'observa que a cada tipus de contingut sorgeixen uns tipus de conflictes específics, tal i com es descriu a continuació.

c) La llei del més hàbil en el preesport: amb el "dret" d'excloure i pressionar

En l'apartat anterior s'han descrit les relacions de tensió entre alumnes des d'un punt de vista quantitatiu. En aquest apartat, en canvi, s'analitzen des d'un punt de vista qualitatiu, descrivint i explorant les implicacions que aquestes situacions de tensió comporten.

A les sessions de preesport, a una bona part de les nenes i a alguns nens els resulta difícil poder participar en els jocs o exercicis i intervenir-hi activament. A més a més, en cas de poder participar-hi, la intervenció en el joc —i especialment si es comet un error— pot comportar una situació encara molt més crítica i difícil per qui la fa, ja sigui un nen o una nena, de manera que dificulti, en gran mesura, l'aprenentatge i que confirmi, més que superar, els models tradicionals de gènere.

Es detecten diverses situacions que dificulten aquest aprenentatge. D'una banda, l'exclusió: algú (una o diverses persones) no pot intervenir en la tasca perquè la resta del grup acapara les intervencions; no es respecten els torns; una part de l'alumnat fa mostres de rebuig visibles cap algú en concret (no vol formar-hi grup); es deixa de banda algú en les converses i no se n'accepten les propostes, o fins i tot, directament, se li pren la pilota de les mans o els peus.

D'altra banda, les situacions de pressió: s'exigeix a un company o companya que faci una determinada acció; es retreu un error; o bé les situacions de ridiculització en què es fa mofa d'algú per la seva actuació o actitud. En podem veure alguns exemples a continuació.

Sovint, els nens més hàbils, demostrant davant la resta del grup les seves qualitats, acaparen el joc (s'ha observat en vint-i-set escenes). En altres ocasions, el major domini tècnic d'alguns nens fa que assumeixin la major part de les tasques.

A la sessió P10 (Escola G; 197), per exemple, en un partit de futbol de cinc per cinc, el Jaume, que juga al RCD Espanyol, en una ocasió va fins on la Berna ha controlat la pilota i li agafa dels peus, comença a córrer, i esquivant a alguns jugadors i jugadores del seu equip i del contrari arriba prop de la porteria i xuta.

A la sessió P3 (Escola E; 20), per exemple, en un partit de futbol amb una pilota de rugbi, partit en què participa tot el grup classe, dos nens s'encarreguen de fer el servei de porteria tot i que són una nena i un nen qui ocupen aquesta posició.

En canvi, en poques ocasions s'observa que les nenes deixin en situació d'exclusió els seus companys i companyes, i en cas de fer-ho —només s'ha produït en tasques que no estan vinculades específicament al futbol— reben unes protestes immediates que fan que comencin a col·laborar ràpidament.

A la sessió P2 (Escola E; 16), en el joc del "Gia-Hondo-Pelua", en que tot el grup forma un cercle i s'han d'anar passant la corrent en diferents sentits en funció del gest que faci qui tenen al costat, hi ha quatre nenes que es van fent rebotar la corrent entre elles en diverses ocasions, fins que dos companys s'exclamen: *¡Eh! ¡Venga va!* A la següent ocasió, les nenes ja no reboten la corrent i aquesta segueix pel costat de les nenes.

En l'altre cas, en el joc del "Pitxi" a la sessió P4 (Escola F; 84), una nena tira a cistella dues vegades seguides, però davant la queixa de la resta del grup, el mestre intervé recordant que no pot tornar a tirar.

D'altra banda, les exclusions en el joc entre companyes —que siguin visibles— són gairebé anecdòtiques, ja que només en dues ocasions s'observa com una nena exclou clarament una altra nena.

A la sessió P1 (Escola A), l'Aida pren la pilota a la Joana⁷⁶, la seva companya d'equip en el "Partit de dos per dos", per poder fer el servei inicial ella mateixa i, al mateix temps li indica que vagi cap endavant.

A la sessió P5 (Escola F; 107), en el joc del "Pitxi", en què l'equip groc fa el torn de llançar a cistella, la Montse agafa la pilota, i tot i que la Laura pràcticament la tenia a les mans i li fa un gest sol·licitant-li perquè no havia tirat en cap ocasió, la Montse no li passa.

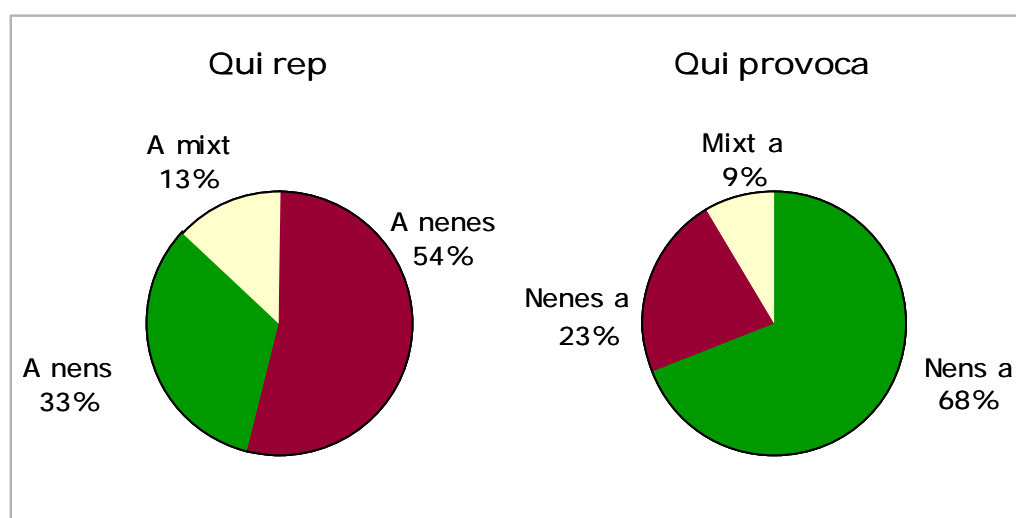
Les nenes, i també els nens amb menys habilitat, poden intervenir, però es poden trobar en una situació de ridiculització i/o exigència que no els facilita precisament l'actuació. Si la intervenció que fan no és adequada es pot generar una situació de pressió que es pot donar, més o menys conscientment, en forma de coaccions (exigint que es dugui a terme una determinada acció o que es faci d'una determinada manera), de retrets per no haver executat l'acció correctament, de ridiculitzacions o menyspreus (en què s'inclouen insults, rialles per, imitacions en forma de burla, el desmereixement de l'acció o fer-ne escarni), i fins i tot intimidacions, a més dels cops involuntaris que són fruit del joc.

En conjunt, les situacions d'exclusió i pressió són provocades, en un 68% dels casos, per nens, i especialment pels que tenen més habilitat. Tot i així, no

⁷⁶ La Joana és una de les dues nenes d'origen sud-americà del grup.

només els nens més hàbils exerceixen aquesta pressió, en algunes ocasions, un 23%, també algunes nenes s'hi afegeixen, de manera que també s'observen escenes, un 9% dels casos, en què la pressió i l'exclusió pot venir de nens i nenes conjuntament (veure gràfica 6). Així, per exemple, a la sessió P2 (Escola E), en el joc de "Les porteries creuades", la Joana té la mala fortuna de fer-se un gol a pròpia porteria, i un nen i una nena sembla que li recriminen amb insults i gests de retret.

Gràfica 6. Protagonistes de les situacions de tensió a les sessions de preesport



Pel que fa a qui és objecte de les situacions d'exclusió i/o pressió (veure gràfica 6), si bé en la majoria d'ocasions són les nenes les que són perjudicades per aquest tipus de circumstàncies, en un 54% dels casos, s'observa que els nens també poden ser objecte d'aquestes situacions (en un 33% dels casos), i en un 13% de casos, les exclusions i pressions també poden anar dirigides a un grup mixt.

S'observa, doncs, que els nens més hàbils pressionen principalment les nenes, però també poden dirigir la seva pressió als companys, tal i com succeeix a la sessió P10 (Escola G), mentre un grup mixt fa un "Rondo":

La Begonya empalma una pilota una mica elevada i l'envia força lluny, fet que fa que el Toni s'exclami: *Apa!* Més endavant, és el Toni qui té la pilota, i en aquest cas desafia al Raül: *Va, vine, va...*, i aconsegueix fer-li passar la pilota per sobre seu. Al cap d'uns moments, la Begonya envia la pilota alta i altra vegada el Toni fa un comentari irònic: *Ole Begonya!*, i més endavant, després d'una passada forta de la Funny, torna a fer un comentari: *Ala pedrote!* Segueixen jugant, i ara és la Dolors qui està al mig, i el Toni també la desafia: *Vine, va, vine!*, i intenta, quan s'hi apropa per robar-li la pilota, fer-la-hi passar entre les cames, si bé en aquest cas no ho aconsegueix (P10, G; 195).

Les expressions *Apa!*, *Ala pedrote!* i *Ole Begonya!*, exclamades pel Toni després de les intervencions de la Begonya i la Funny, denoten com qualsevol gest de les nenes és sotmès a la valoració del company, sense donar cabuda a l'error, de manera que es crea un clima de ridiculització constant per qui executa l'acció. D'altra banda, els desafiaments per part del Toni tant al Raül com a la Dolors amb l'expressió *Vine, va, vine!* i la següent acció que denota un bon domini de la tècnica del joc, es converteixen també en una humiliació per al company i la companya, que tot i així, segueixen efectuant la tasca.

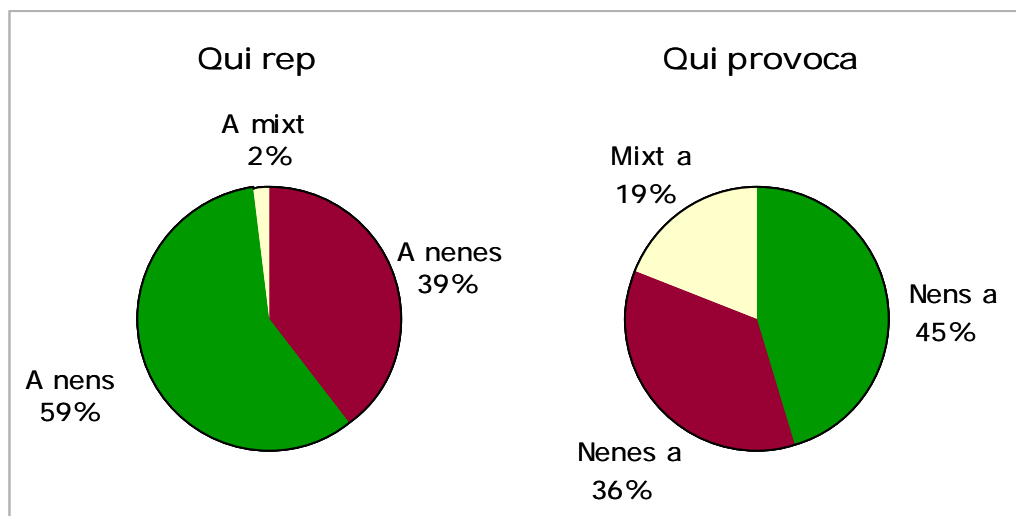
Aquestes circumstàncies no generen una situació favorable a l'aprenentatge, ja siguin dirigides a nens o a nenes. A continuació, es descriuen les característiques d'aquest tipus de situacions quan són viscudes per les nenes, a l'apartat "Quan les nenes perden la confiança", i més endavant quan són viscudes pels nens, a l'apartat "La dura situació dels nens que no s'ajusten al model".

d) Sense marge d'error: l'exclusió, l'exigència i la ridiculització a les sessions d'expressió

A les sessions d'expressió s'observen poques situacions d'exclusió (vuit escenes repartides aproximadament igual entre nens i nenes), ja que la major part d'activitats permeten la participació equitativa de tothom, i especialment a les danses tradicionals. Tot i així, en aquelles tasques en què s'ha de fer una fila —per seguir el ritme, per exemple, com succeeix a la sessió E1 (Escola A; 231 i 245)—, o s'han de fer torns —com per exemple a l'hora de fer representacions en mímica en grup a les sessions E5 i E6 (Escola F; 116 i 127)—, s'observa com apareixen disputes per ocupar els llocs capdavanters o fer l'actuació en primer lloc, especialment entre els nens.

En aquest tipus de contingut però, el que es fa especialment present, aleshores, són les situacions de pressió, és a dir, de ridiculització o exigència. S'ha observat que aquest tipus de situacions són protagonitzades majoritàriament també pels nens, que segueixen adoptant actituds de ridiculització vers els companys i les companyes en moltes més ocasions que les nenes (veure gràfica 7).

Gràfica 7. Protagonistes de les situacions de pressió a les sessions d'expressió

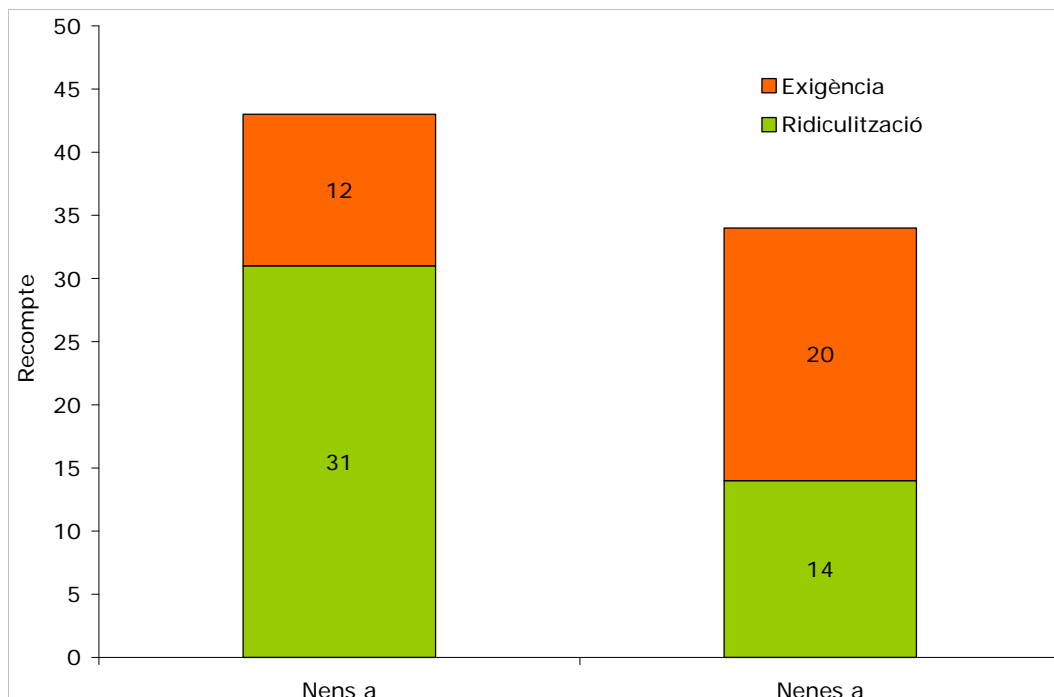


Pel que fa a qui és objecte de les situacions d'exclusió i pressió, en aquest tipus de sessions són principalment els nens els qui són víctimes d'aquestes relacions, tal i com es desprèn de la gràfica 7, i fins i tot se'ls desafia. Així, en algun cas, s'observa com ja a l'inici de la sessió, quan s'informa que els continguts a treballar són danses, algunes nenes, a més de fer clares mostres d'alegria, també fan gests de desafiament als nens. A la sessió E1 (Escola A; 227), per exemple, quan l'Aida sap que es treballaran danses es dirigeix als nens per dir-los en veu baixa però desafiament: *Haremos danza...*

Tot i així, tal i com s'observa a la gràfica 8, els tipus de pressió que exerceixen nens i nenes varia: mentre la relació que predomina entre nens és la de ridiculització, entre nenes predomina la de l'exigència.

A les sessions d'expressió, doncs, també s'observen situacions de tensió que es descriuen àmpliament als apartats "El treball d'expressió, una situació compromesa" i "Sense marge de transgressió: 'Pareces un marica... la Núria fa de nen... ja, ja... ¡marimacho!'".

Gràfica 8. Tipus de pressió segons el sexe a les sessions d'expressió



A continuació es passa a una anàlisi qualitativa d'aquestes relacions de pressió en els diferents continguts en funció del sexe de l'alumnat.

7.1.3. Jugant sota pressió: quan les nenes queden al marge

A les sessions de preesport, tant en els jocs globals o reduïts, en els jocs modificats, com en els exercicis en grups mixts, s'han observat unes relacions entre nens i nenes que comporten l'exclusió del joc o una dura pressió cap a lles. Com ja s'ha exposat, aquesta pressió consisteix en un seguit de situacions —que s'han donat de forma més o menys conscient— que impliquen la coacció perquè es realitzi una determinada acció, la ridiculització o el retret per haver comès algun error, el menyspreu per allò que es duu a terme, o fins i tot, la intimidació (l'amenaça de donar un fort cop de pilota, etc.).

L'exclusió i la pressió, doncs, conformen un clima de tensió en què és difícil que les nenes disposin de suficient confiança per poder aprendre l'activitat amb tranquil·litat. Així, el plantejament dels continguts preesportius a les classes d'Educació Física, enlloc d'afavorir la participació en el joc de manera que se'n promogui un major interès, pot fer just el contrari: generar la inhibició, l'apatia, la desgana o l'abandonament com una forma d'evitació de

qualsevol possible pressió o conflicte⁷⁷. A continuació es destaquen les escenes en què es recullen aquestes situacions.

a) L'exclusió: robant la pilota a la pròpia companya d'equip

Els nens que dominen el joc, que són la majoria, sovint exclouen les nenes, i d'aquestes, especialment, les menys hàbils. Algunes escenes específiques, que habitualment passen desapercebudes al professorat, posen en evidència com els nens amb més bagatge motriu en l'activitat en qüestió (sigui de bàsquet o futbol) acaparen el joc, se salten els torns, fan mostres clares de rebuig, o bé, simplement, no tenen en compte les propostes i aportacions de les noies.

A vegades l'exclusió ja comença a l'hora d'organitzar el grup i establir l'ordre d'intervenció, moment en què els nens més hàbils intenten ocupar les posicions més avantatjoses si el mestre o la mestra no ha establert un ordre, o avançar saltant-se el torn si s'havia establert prèviament. A l'hora de fer fila per efectuar la tasca es veuen clarament aquest tipus de situacions.

A la sessió P2 (Escola E), per exemple, tot i que el Sergi ha indicat quin ha de ser l'ordre de la fila per començar a fer les voltes d'escalfament per la pista, un nen a qui li tocava estar cap al final avança unes nenes per posar-se darrere un company, sense que ningú ho percebi o protesti per aquest fet. En el cas de la sessió P4 (Escola F; 83), en el joc del "Pitxi", el Jesús no indica inicialment quin ordre hi ha d'haver, i els nens del grup vermell acaparen, ràpidament, els primers llocs. Per a la següent tasca, sí que s'estableix un sistema de torns, però igualment se'li salten, de manera que fan la major part de les intervencions els nens més hàbils, fet que es repeteix a la sessió P5 (Escola F) i a la sessió P1 (Escola A; 221).

L'exclusió però, no només es produeix per culpa d'una mala organització de la tasca, o de la manca d'una organització predeterminada, sinó que també es pot donar a causa del desenvolupament de la pràctica mateixa: quan alguna nena intenta resoldre una acció però li suposa certa dificultat o bé s'hi mostra insegura, els nens més hàbils se li poden anticipar i resoldre més ràpidament l'acció, cosa que impossibilita que la nena efectui, finalment, la tasca.

Aquest fet succeeix, per exemple, durant el "Partit de sis per sis", en què la Cèlia va a controlar la pilota, i gairebé ho aconsegueix, però el Raül ja està darrera seu i l'acaba controlant ell (P10, G; 201).

En l'exercici de "Passades en quadrat", a la sessió P1 (Escola A), el Juanmi també aprofita la inseguretats de l'Anna davant la forta passada

⁷⁷Aquesta actitud també pot ser considerada com una forma de resistència al tipus d'activitat que es proposa. Aquesta qüestió s'analitza a l'apartat "Configurant una manera de fer pròpia".

del Dani per anticipar-se i fer ell la passada que li correspondria a la seva companya (P1, A; 218).

En aquest darrer episodi, d'altra banda, també s'observa com el Juanmi, després que el Dani passi la pilota a l'Anna per segona vegada tal i com correspondria, fins i tot li recrimina al seu company el fet que no li hagi passat la pilota a ell i hagi trencat aquest "monopoli"; mostra així la seva voluntat d'acaparar el joc.

En un altre cas, a la sessió P8 (Escola C; 169), l'estratègia que fa servir el Sergi per poder intervenir en el joc de "La peixera" és la de demanar-li en to de súplica a la Raquel que li passi la pilota: *Eh... Que jo encara no he tirat, Raquel...* Aleshores la Raquel li passa, tot i que en principi no hi havia un sistema de torns establert.

D'altra banda, l'acaparament de les intervencions per part dels nens més hàbils, deixant al marge les nenes, és especialment present si es tracta d'una activitat de tipus competitiu. En els jocs globals, encara que sigui en grups reduïts, s'observa com els nens més hàbils semblen ignorar la presència de les seves companyes d'equip i intenten desenvolupar el joc sense comptar amb la seva col·laboració.

En els "Partits de cinc per cinc" que s'organitzen a la sessió P11 (Escola G; 208), s'observa com, en situacions diferents, el Xavi i el Pau roben la pilota dels peus de la Sílvia i de la Mireia respectivament, tot i que van al mateix equip. Al llarg del joc s'observa com els dos nens d'un dels equips, el Miquel i el Pau, tot i que l'equip està format per dos nens i tres nenes, acaparen la major part d'intervencions. En diverses ocasions, fins i tot, si bé ocupa la posició de porter després de la indicació del mestre, el Miquel surt de la seva demarcació, fa un parell de serveis de banda, i va a oferir-se com a suport al company, sense ni tant sols considerar la possibilitat que siguin les companyes d'equip les qui executin aquestes tasques⁷⁸.

De fet, ja l'organització de l'activitat, que el mestre ha encarregat que sigui el grup mateix qui la dugui a terme, ha estat a càrrec del grup de nens més hàbils, que han acordat les normes a seguir (els límits del terreny de joc, la distribució dels equips, la millor pilota per utilitzar, etc.). De manera que l'autogestió, sense un bon plantejament, pot suposar que només siguin alguns, els nens més hàbils, els qui facin aquestes tasques.

També en els "Partits de cinc per cinc" que s'organitzen a la sessió P9 (Escola C), s'observa que els dos nens de l'equip acorden l'estratègia de

⁷⁸ La menor participació de les nenes en els jocs globals s'analitza extensament a l'apartat: "Els partits amb equips mixtes: una situació d'igualtat?".

joc ignorant la possible col·laboració de les quatre nenes amb qui formen equip i es passen la pilota entre ells (P9, C; 174).

Per participar realment en la lògica del joc, doncs, les nenes "han de guanyar-se" la pilota, interceptant-la en accions defensives, sent més ràpides a l'hora de recollir-la per servir de banda, o ocupant la posició de portera, que garanteix un mínim d'intervencions. Davant aquesta situació, les nenes més interessades a jugar sembla que no només han de competir amb l'equip contrari, com estableix la lògica del joc, sinó també amb els nens més hàbils del seu equip⁷⁹, o assumir els rols que són menys valuosos.

L'exclusió però, no només es produeix en el moment de fer l'activitat, també es pot produir a l'hora de fer propostes.

En el "Joc de l'estrella", a la sessió P11 (Escola G), una de les nenes fa una proposta, però un company, i també el mestre, no la incorporen perquè la consideren descabellada:

Montse (*a grup*): Amb dues pilotes, ara!

Pau (*a Montse*): Sí home! Amb dues pilotes... *En to de no estar-hi d'acord.*

Josep (*a tot el grup*): No, no, amb una pilota, eh!

(P11, G; 206)

En definitiva, s'observa com la majoria de nenes queden apart, amb poca participació al joc⁸⁰, ocupant l'espai més marginal del camp (lluny de la pilota o als racons), sense intervenir a l'hora d'autogestionar el grup, i tampoc a l'hora de fer plantejaments tàctics, de manera que les nenes més interessades han de guanyar-se la possibilitat d'intervenir a pols.

A aquesta situació d'exclusió s'hi afegeix la pressió a l'hora de fer l'acció, com a continuació es descriu.

b) "Va, ràpid!" i altres coaccions i retrets

A l'exclusió de les nenes en els jocs i exercicis s'hi afegeix el fet que quan les nenes intervenen sovint reben una intensa pressió en forma de coaccions, retrets, ridiculitzacions o menyspreus, i fins i tot intimidacions, que es poden fer de forma més o menys conscient.

Les coaccions es produeixen quan els nens més hàbils no paren de donar indicacions —o ordres— a les nenes que han d'intervenir per tal que efectuin l'acció que a ells els sembla més adequada. Així, més que orientacions per

⁷⁹ Als apartats "Quan les nenes juguen a futbol: participant passi el que passi", "Fent-se notar: entre protestes i disputes" i "La consciència del sexisme" es descriu la resposta activa de les nenes.

⁸⁰ Veure apartat "Els partits amb equips mixtes: una situació d'igualtat?"

millorar l'execució de l'acció, les nenes es troben davant d'una situació d'exigència constant que no els permet disposar de la tranquil·litat suficient per fer la tasca correctament i al ritme que els hi aniria més bé, a més de no disposar de marge per a les iniciatives pròpies. Aquest seguit d'indicacions, doncs, tot i que podrien ser, de fet, una orientació per fer millor la pràctica, finalment es converteixen en una coacció, que a més a més, frena la iniciativa pròpia de les nenes.

A la sessió P2 (Escola E), en el grup observat dels partits de tres per tres "Amb les porteries d'esquena", l'Isham no para de donar indicacions amb autoritat a les seves dues companyes, la Sara i la Minerva: *Va Sara! o Éntrale*, o bé fa gests indicant quina acció han de fer les seves companyes (P3, E; 23). En diverses ocasions, doncs, els nens més hàbils donen instruccions sobre on s'han de col·locar i què han de fer les nenes, com fa el Raül a la sessió P10 (Escola G; 201), a l'inici d'un dels "Partits de cinc per cinc": *Eh, va, enrere! Eh, Faviana, enrere. Bàrbara, tira més enrere!*

Tot i que menys freqüentment, entre les nenes també es poden donar situacions d'exigència, ja que les més hàbils també donen indicacions a les seves companyes, encomanant-se del clima present a la classe.

A la sessió P11 (Escola G), per exemple, després d'alguns comentaris del Pau perquè les seves companyes vagin ràpid al joc de "L'estrella", la Montse pressiona la companya: *Va Andrea!* (P11, G; 206). I més endavant, a un dels "Partits sis per sis" se'n pot veure un altre episodi en què l'Anna li ordena a la Montse que vagi a servir el córner i l'Andrea li insisteix que hi vagi ràpid, cridant: *Va, som dues! Va! Ara som tres, tens tres!* (Escola G; 207).

Precisament, una de les exigències que més reben les nenes és que vagin ràpid a fer l'acció, especialment en els exercicis i jocs de competició.

Al partit de la sessió P2 (Escola E; 6), per exemple, la Carmen, que pràcticament no ha intervingut en tot el joc, va a fer el servei de banda i una part del grup li exigeix: *Ràpid Carmen!* A la sessió P12 (Escola D; 251), a la "Cursa de relleus", fent passades de bàsquet, dos nens també reclamen a la Glòria i una altra companya que vagin ràpid amb expressions com: *¡Pero corre Glòria!* i *¡Rápido!*

En alguns casos, les exigències també es produeixen després de les indicacions del professorat: repetint-ne les paraules, demanant silenci, etc.

A la sessió P4 (Escola F; 76), per exemple, el Ricardo no deixa intervenir una companya per tal que no interrompi el mestre: *Cállate, Patricia...*, i a la sessió P10 (Escola G; 192), alguns nens van repetint aquelles indicacions del mestre que les companyes es retarden a complir (P10, G; 192).

Les situacions de coacció venen seguides, en moltes ocasions, de dures crítiques si en l'execució de la tasca es comet un error o no es fa l'acció tal i

com el companys ho esperen. En les situacions en què nens i nenes han de col·laborar necessàriament, les coaccions i els retrets poden ser constants.

A la sessió P1 (Escola A), a l'estació del "Partit de dos per dos" de futbol entre dos equips mixts, un dels nens exerceix una forta pressió sobre la seva companya pràcticament a cada jugada:

Juanmi (a Juliette): ¡Per chútala! [...]

Juanmi (a Juliette): ¡Joder! *Després d'un error de la companya.*[...]

Juanmi (a Juliette): Juliette, ¿sabes con quién vas? [...]

Juanmi (a Juliette): Pásala! *En veu de falset* [...]

Juanmi (a Juliette): Allí no! ¿Es que no lo ves? [...]

Juanmi (a Juliette): Juliette... *En to de decepció.*

(P1, A; 222)

Sovint, el retret és en forma de gests de desesperació i d'impotència.

Al joc del "Pitxi", a la sessió P4 (Escola F; 88), l'error de la Patrícia en llançar la pilota per sobre el tauler, causa la desesperació del Fernando, que fa gests de retret que són ben visibles per a la seva companya. A la sessió P6 (Escola B; 137), al joc de "Passades en cercle", el Pere també fa gests de desesperació davant tot el grup quan per segona vegada veu que la Bego no aconsegueix controlar la passada i la pilota s'allunya molt, de forma que es perd un temps molt valuós.

Si bé en molts pocs casos entre nenes també s'observa algun cas de retret, com a la sessió P10 (Escola G, 193) al joc de "L'stop" per tríos, en què un grup de nenes és atrapat i una d'elles es queixa a les altres per no haver-se pogut escapar.

c) La ridiculització i el menyspreu a les companyes

Després de les situacions de retret, alguns nens no dubten a valorar negativament les seves companyes fins arribar a ridiculitzar-les i menysprear-les.

A la sessió P8 (Escola C; 169), a la segona partida del joc de "La peixera", per exemple, la Gemma pot intervenir per primera vegada, però el seu xut no toca ningú. Aleshores un nen li recrimina l'error que ha comès: *Que mala, tío ¡La tenías a tiro!*

Quan la distribució dels grups de la classe condueix al fet que un grup majoritàriament masculí i un grup majoritàriament femení competeixin entre ells, es genera una situació especialment propícia a les valoracions negatives.

A la sessió P5 (Escola F; 103 i 107), en què es dona aquesta circumstància a les dues partides del "Pitxi", se sent el mateix comentari: *¡Hemos ganado a las chavalas! ¡Qué torpes!*

Juntament a la coacció, els retrets i la valoració negativa, doncs, també és possible que s'hi afegixin situacions de ridiculització per part dels companys mateixos d'equip, i fins i tot situacions d'humiliació pels errors o la falta

d'encert d'alguna de les seves companyes, ja siguin del seu propi equip o del conjunt contrari.

A la sessió P1 (Escola A; 221), a l'estació on s'ha de fer el "Joc del KO", en el qual qui no aconsegueix marcar gol ha d'anar a posar-se a la porteria, s'observa una escena representativa d'aquestes situacions: la Jazira té el torn de xutar i el Joan fa de porter, però quan la companya xuta el Joan es queda immòbil, sense fer cap gest per intentar aturar la pilota que finalment va al pal. En no haver aconseguit un gol, la Jazira hauria d'anar a ocupar el lloc de portera, però el Joan li indica que torni a tirar, i tot i que la Jazira no entén massa la raó d'aquest gest de generositat torna a preparar la pilota. En aquesta ocasió, però, el Joan s'estira a terra, i tot i la sorpresa de la Jazira, li insisteix perquè xuti. La Jazira xuta, i fa un tir ras, pel terra, de manera que el Joan acaba parant el penal tot i estar estirat. Amb un somriure, el Joan s'incorpora i passa la pilota a l'Àlex, que és el següent, i la Jazira, amb cara de resignació, va a posar-se de portera. A continuació és la Cristina la que ha de xutar, però just quan va a impactar amb la pilota el Joan fa un gest d'espant al seu costat que fa que la Cristina xuti molt fluix, fet que provoca una forta riallada del Joan (P1, A; 221).

En aquesta escena s'observa, en primer lloc, com el Joan, el nen més hàbil del grup, fa mostres de la superioritat amb què se sent davant la seva companya en desafiar-la a xutar estant estirat a terra; a continuació, a més, es riu d'ella pel fet que no ha aconseguit marcar ni tan sols quan ell està estirat al terra, i finalment es mofa de la Cristina espantant-la en el moment d'anar a xutar i també es riu d'ella per la falta d'encert. En aquest cas, les dues nenes responen amb indiferència, traient importància als aires de prepotència del seu company⁸¹, i segueixen jugant.

En el joc de "La peixera" a la sessió P8 (Escola C; 168 i 169) també es produeix una situació en què la major part de les nenes es troba en una situació molt compromesa, ja que no aconsegueixen tocar els seus companys de l'equip rival i aquests els fan befa contínuament: fan diferents gests de burla i deixen passar la pilota entre les cames, o passen a prop de la pilota que va fluixa, criden "ole", es posen a davant les companyes en to desafiant, es tiren a terra, etc. Finalment, la situació es resol quan la mestra permet que altres companys s'afegeixin al cercle del grup que fa la funció de "Pescadors", tot i que aleshores bona part de les nenes deixen d'intervenir i es queden en un segon pla.

La situació d'escarni i humiliació, doncs, pot arribar a conduir, com es descriu més endavant, a situacions d'evitació de l'activitat.

Aquest menyspreu també es pot manifestar fent mostres d'indiferència cap a les companyes com a contrincants (en no mostrar intenció de jugar amb elles).

⁸¹ Veure "Configurant una manera de fer pròpia"

A l'estació del "Joc del KO" (sessió P1, A; 220), per exemple, es torna a observar una situació de tensió, però en aquest cas amb el grup que formen el Juanmi, l'Anna, la Jazira i el Dani. En aquest cas, el Juanmi deixa que les seves companyes li facin un gol en dues ocasions, adoptant una actitud totalment passiva, per després poder ser porter davant el Dani. Amb aquest gest, el Juanmi menysprea la seva companya com a oponent i no intenta parar la pilota mentre que davant el seu company sí que es mostra actiu.

Junt amb totes aquestes situacions de joc, d'altra banda, també s'observen escenes en què alguns nens intenten provocar les seves companyes o bé les imiten, fent-ne mofa, com a la sessió P5 (Escola F; 95), en què el Jaume repeteix en to sarcàstic el comentari que ha fet la Marga i en què el Robert va tirant pedretes també a la Marga exclamant: *¡Que puntería que tengo! ¡Que puntería que tengo!*

La intervenció del professorat, i les correccions que fa, també poden ser motiu per fer mofa.

Quan el Jesús, a la sessió P4 (Escola F; 77), indica a la Manuela: *¡Manuela! Deja el bolso allí por favor, y la chaqueta...*, un dels nois que està al costat del mestre riu del fet que la seva companya porti bossa i a més el porti a classe.

A la sessió P9 (Escola C; 173), en la retroacció de la mestra sobre el joc de "Les quatre porteries", la Carlota assenyala: *Algun grup encara continua anant tots darrere la pilota...*, fent referència al grup de noies. En sentir-ho, el Pol comenta en veu alta i rient: *Sí, com cabretes...*, i un altre company imita el so d'una ovella. La mestra, però, no hi presta atenció i segueix l'explicació de la següent activitat.

En ambdós casos, doncs, els nens fan mofa de les seves companyes per les observacions que el mestre i la mestra fan, sense que hi hagi cap correcció, però, al respecte. Les estratègies o consignes que el professorat proposa per afavorir la participació en el joc no redueixen els prejudicis vers les seves companyes. És necessari anar més enllà i abordar les situacions de ridiculització, retrets, intimidacions, etc.

d) La intimidació i el "no tinguis por de la pilota"

D'altra banda, en els exercicis i jocs preesportius, també es donen situacions en què alguns nens es dirigeixen a les nenes intimidant-les, simulant que realitzen xuts molt forts o allunyant la seva pilota. A la sessió P12 (Escola D; 249), per exemple, el Dani fa botar la seva pilota ben fort i això intimida la Martina, que fa un lleu gest d'apartar-se del costat del Dani.

Aquesta situació d'intimidació també es dona tot i que l'agressivitat no es dirigeixi directament a una nena.

A la sessió P11 (Escola G) un fort cop de pilota del Xavier llançat intencionadament al Fermí dona peu a una persecució entre els dos. Això fa que la Bruna s'aparti i s'amagui rere una companya fins que el mestre resol el conflicte.

Juntament amb aquests gests d'intimidació conscient, en algunes ocasions també hi ha cops accidentals, causats per xocs o impactes de pilota involuntaris, que aparten de les zones més dinàmiques qui els rep.

També a la sessió P11 (Escola G), en l'exercici de passades en cercle, per exemple, s'observa com dues nenes reben un cop de pilota involuntari a la cara provinent d'un company. Una d'elles segueix igualment, però l'altra, que ha rebut un cop força fort, s'atura i tot el grup i el mestre van al seu voltant. Aleshores el mestre li proposa que s'hi vagi a posar aigua, i indica també al company que ha fet el xut que l'acompanyi. Al cap d'uns moments, quan tornen, s'incorporen al joc, però la nena, quan veu que un altre dels seus companys pren embranzida per xutar, es gira i s'aparta ràpidament.

A la sessió P2 (Escola E), al joc inicial de "Futbol a quatre porteries", una de les nenes també rep un fort cop de pilota a l'esquena. A partir d'aleshores es manté bona part del joc allunyada de la pilota, caminant pel centre de la pista, on no hi ha gaire espai d'acció. Més endavant, a la valoració de com ha anat el joc, la Tània també expressa el seu descontentament al mestre pel fet que s'ha fet mal (P2, E; 7).

Així, el fet que la pilota sigui dura genera certa inquietud entre algunes nenes, tal i com s'observa a la sessió P10 (Escola G; 198), en què una de les alumnes veu que la pilota amb què jugaran és similar a la reglamentària, i exclama, alarmada: *Amb aquesta?!⁸²*

S'observa, doncs, com el fet de rebre cops, voluntaris o involuntaris, o la possibilitat que n'hi hagi, i que la pilota sigui especialment dura, és tingut molt en compte per algunes nenes i com aquesta situació d'intimidació és inhibidora i desanima.

A la sessió P12 (Escola D), un cop les nenes han començat a jugar el seu partit de futbol (de forma separada del partit que juguen els nens), un cop de pilota rebut per una d'elles fa que aquesta deixi l'activitat i algunes companyes la segueixin, de manera que es dona per acabat el partit.

A més a més, aquesta situació encara s'agreuja més si es retreu el fet de "tenir por" i quan el discurs als nens de "no xutar fort" no sembla massa efectiu⁸³, tal i com succeeix a la sessió P11 (Escola G; 207).

⁸² En canvi, alguns nens mostren alegria quan poden utilitzar pilotes estàndards de futbol.

⁸³ El fet de modificar l'activitat per tal de crear un context més segur, com fa el Sergi a la sessió P2, en què intenta evitar els xuts forts posant les dues porteries d'esquena, de manera que si es xuta molt fort es fa gol a pròpia porteria, sembla més efectiu.

Després que el Toni marqui un gol a la Marina, el Miquel li retreu a ella el fet que no l'hagi parat, cridant-li: *No tinguis por de la pilota!* Aleshores el mestre intervé i insisteix a la Marina: *No tinguis por Marina...* Aleshores, però, també indica al Quim que xuti "*amb més delicadesa*"⁸⁴, tot i que moments abans l'havia felicitat, i proposa al Miquel que es posi de porter. Des d'aquesta posició, però, segueix donant indicacions a les companyes i torna a retreure una acció de la Marina després d'un error en el control de la pilota (P11, G; 207). A continuació, en el següent grup, fent "El rondo", dues nenes també reben cops de pilota involuntaris, fet que crida l'atenció al Pau que destaca *¡Otra!* i que fa que el mestre intervingui: *Quico, no es tracta de trencar els nassos als altres, eh!*, si bé el nen no reconeix la seva acció: *Què... no li he fet!*, sense pràcticament ser conscient de la situació que ha generat (P11, G; 208).

En aquesta escena es fa present un dels tòpics sobre les nenes: "tenir por de la pilota" i sobre els nens, que han de ser més "delicats". Així, es confirmen algunes de les creences tradicionals existents entre nens i nenes que assenyalen Benilde Vázquez i Gonzalo Álvarez (1990): "els nens són uns 'brutos'" i "les nenes són delicades".

e) *Quan les nenes perden la confiança*

En aquest context d'exclusions i pressions diverses, doncs, és probable que algunes nenes es convencin que no saben jugar, considerant fins i tot que el millor per a l'equip, i per a elles, és que no intervinguin massa, excloent-se elles mateixes, ja que tenen la convicció que no en saben.

Com s'ha assenyalat als apartats anteriors, el context no és el millor per a l'aprenentatge i no es genera una situació que permeti tenir la confiança necessària, sinó més aviat al contrari, se'n genera l'absència⁸⁵.

Així, es donen escenes en què la nena mateixa s'allunya clarament de la zona d'acció evitant l'execució de l'activitat. O bé pel tipus de relacions que s'estableixen, o bé pel poc interès que els desperta l'activitat, poden ser elles mateixes les que s'apartin intencionadament del joc o evitin fer l'exercici, en una mostra d'autoexclusió.

En alguns episodis, doncs, s'observa clarament com certes nenes s'aparten intencionadament del joc.

A la sessió P4 (Escola F; 82), per exemple, es proposa una competició per veure quin equip aconsegueix més entrades a cistella en cinc minuts. Mariana, de l'equip B, fa un primer intent d'entrada, però se li

⁸⁴ Veure "El sermó habitual: 'passeu la pilota' i 'moueu-vos una mica'" i "Contradiccions del professorat en el plantejament dels preesports".

⁸⁵ Veure apartat "Configurant una manera de fer pròpia".

escapa la pilota i no encistella. Aleshores passa a l'altra fila, tal i com estableix l'exercici, però es queda tota l'estona allà, observant com juguen els seus companys i controlant el resultat per veure qui guanya, sense que el mestre, que està donant instruccions tècniques i d'organització, se n'adoni. A la mateixa escola F, però en un altre grup, a la sessió P5 (Escola F; 100), la Teresa tindrà una actitud similar en el mateix exercici i més endavant, a l'hora de jugar al "Pitxi" (P5, F; 103), es veu com ella i la seva companya es mantenen en tot moment al final de la fila, sense mostrar intenció d'ocupar els primers llocs on és més possible intervenir, ni protestar per l'acapament de la resta del grup.

A la sessió P8 (Escola C; 168 i 169), en el joc de "La peixera" s'observa que quan la mestra permet que els companys d'un altre grup s'afegeixin al cercle format fins aleshores per les nenes i també facin la funció de "Pescadors (i pescadores)" bona part de les nenes —que fins aleshores eren víctimes de la burla i l'escarni dels nens a qui haurien de "pescar"— deixen d'intervenir i es queden en un segon pla, sent l'exemple més clar el de la Trini, que queda darrera els seus companys.

A la sessió P11 (Escola G), al "Partit de sis per sis", la Paula i la Núria, una de cada equip, tampoc s'apropen a les zones de joc, i intervenen en molt poques ocasions. La Paula, per exemple, només toca la pilota en les dues ocasions que la va a buscar perquè ha anat a fora. En una es decideix a servir, però a la segona el Ferran li demana la pilota i li passa perquè sigui ell qui serveixi.

En no implicar-se a l'activitat, especialment si és competitiva, ja des de l'inici les nenes s'estalvien el sentiment de culpabilitat si l'equip perdés "per culpa d'elles". Així eviten els retrets, insults i altres pressions que han de sentir si s'equivoquen, o els cops que podrien rebre si estan a la zona de més acció. No obren un conflicte directe, sinó que es queden als marges, en els espais on no hi ha molta acció, en un àmbit on se senten molt més còmodes, on poden anar configurant una manera de fer pròpia⁸⁶.

Aquesta utilització d'un espai marginal, similar a la que es veu sovint a les hores d'esbarjo, tal i com indiquen Amparo Tomé i Antonio Ruiz (1996) i Xavier Bonal (1998), implica que s'invisibilitza el conflicte i la situació passa a considerar-se normal i justa, amb unes importants connotacions de poder⁸⁷.

7.1.4. La pressió pels nens en els preesports: una situació delicada

La situació d'exclusió, ridiculització i/o exigència no la pateixen només les nenes, sinó també altres nens que no segueixen el model hegemònic i no s'interessen, o no són hàbils, en l'activitat preesportiva. Junt amb bona part

⁸⁶ Veure apartat "Configurant una manera de fer pròpia".

⁸⁷ Unes connotacions de poder que es posen de manifest en una de les protestes que manifestaran les nenes a la sessió P2 (Escola E): "algunos se creen que nos mandan". Veure apartat "La consciència del sexisme".

de les nenes, a les gràfiques 2 i 3 s'observa com els nens més hàbils⁸⁸, si bé no exclouen directament els seus companys d'una forma tant visible com les seves companyes, també exerceixen una forta pressió sobre els nens menys hàbils o menys interessats en aquestes activitats. Així, en cas que hi hagi un error d'una nena i d'un nen, abans es retraurà l'acció al nen que a la seva companya, i el retret podrà ser un retret molt més dur per a ell que per a ella. A les "Passades en cercle", després d'un error en el control d'una companya i d'un company, per exemple, és a aquest a qui la Carla retreu l'acció: *Va Pol!* (P11, G; 205).

Aquesta situació, doncs, tampoc resulta ser gaire facilitadora per a aquests nens que no encaixen en el model del col·lectiu masculí majoritari i dominant.

a) Exigències entre nens: "Estamos perdiendo el tiempo, que tonto..."

Així com alguns nens fan clares mostres de resistència a aquelles propostes del professorat que impliquin un canvi de plantejament en els patrons tradicionals del preesport, també dificulten o sancionen que algun dels seus companys surti dels cànons establerts.

Una primera manera en què alguns nens poden sentir de ben a prop la pressió és aquella en què s'espera d'ells un gran resultat, o una bona execució tècnica. Entre els nens, les expectatives són més elevades, i el llistó es posa a un nivell que si bé pot ser motivant per a alguns, per a altres pot suposar una autèntica pressió.

A un dels partits de la sessió P11 (Escola G), el Miquel es mostra molt exigent i primer indica a la Laia que xuti i després també li indica al Pau, però afegint "*a l'escaire*". Amb aquesta expressió, doncs, el Miquel denota les expectatives que té vers el seu company, tot i que no aconsegueix marcar perquè la pilota rebota en una companya. La insistència per anar ràpid també és una pressió habitual, i en aquesta mateixa sessió P11 (Escola G), el Ferran no dubta a insistir al Xavi perquè vagi ràpid: *Xuta-la ja! No t'encantis!*

Aquestes exigències i retrets, així com les ànsies de mostrar la pròpia vàlua, fan que els errors encara siguin més motiu de retret, i amb unes expressions molt més explícites.

A la sessió P5 (Escola F), per exemple, el Raül falla el primer llançament a cistella i un company exclama: *¡Qué torpe!*, i a continuació és el Robert qui sent les crítiques dels companys: *¡Pasa, pasa!... ¡Estamos perdiendo tiempo! ¡Qué tonto!* (P5, F; 105).

⁸⁸ Veure apartat "Les situacions de ridiculització, exigència i exclusió: algunes dades".

Les mostres de por o inseguretats sovint també són motiu de retret, ja que el fet d'apartar-se de la pilota, per exemple, pot provocar algunes burles: el Miquel, després que el Marc no hagi pogut parar un potent xut del Jose Manuel, li etziba: *Cagao!* (P7, B; 151)⁸⁹.

El retret o la ridiculització del company per haver comès un error, també pot venir a causa d'algun comentari del professorat si també té unes altes expectatives vers el nen. Així, quan un nen s'adona que el mestre o la mestra fa una valoració negativa d'un altre nen, el primer pot ridiculitzar el segon.

A la sessió P3 (Escola E), després d'un error del Samu, el mestre li retreu: *Què has fet?*, pregunta que fa que l'Isham es rigui de l'error del Samu (P3, E; 23). També a la sessió P11 (Escola G; 208), a l'hora de fer un "Rondo", el mestre crida l'atenció al Fernando indicant-li una norma que dona per suposat que ja l'ha de saber: *Primer sac lliure, que estàs a la parra*. En sentir aquesta expressió, el Pol la va repetint i va rient al costat del seu company.

En alguns casos, els nens més hàbils, segurs del seu domini de la tasca, desafien els que no ho són tant i intenten posar-los en evidència, de manera que mostren el seu nivell i deixen en ridícul el company.

A la sessió P10 (Escola G), per exemple, en el joc del "Rondo", el Toni no para de donar indicacions al Raül, que està al mig, del que ha de fer, fins que en una ocasió el desafia que se li apropi per aleshores fer passar la pilota per damunt seu.

S'observa, doncs, com qualsevol mínima actuació és motiu de befa, com arribar tard, tal i com passa a la sessió P12 (Escola D; 252), en què després que la mestra indiqui que han d'esperar el Max un moment, el Dani el crida i va rient del seu company tot i les indicacions de la mestra: *Dani, no riguis si us plau*.

Aquests conflictes porten a que aquells nens que es troben en una situació de pressió busquin mecanismes per sortir-ne, com demanar l'ajuda del professorat.

Durant el joc d'"Interceptar passades", a la sessió P12 (Escola D), el Dani i el Max no paren de molestar el Raül, amb qui formen grup, fins que aquest es dirigeix a la mestra i li comenta. Aleshores, la mestra opta per dividir els companys i formar uns grups nous: el Dani passa a anar amb la Sara i la Cristina, i el Max i el Raül s'afegeixen amb la Martina i la Lina. Aquesta mesura, però, genera gests de disgust tant per part de la Cristina com de la Martina, i el Dani fa mostres clares de desavinença exclamant: *Sí home!* en diverses ocasions.

⁸⁹ En altres casos s'observa com a les nenes també se'ls exigeix que no tinguin por de la pilota. Veure apartat "La intimidació i el 'no tinguis por de la pilota'".

En aquest cas, doncs, la mestra opta per canviar els grups i formar grups mixts. Així, en algunes ocasions les nenes són les que descarreguen la pressió d'aquells nens que són objecte de retrets i ridiculitzacions pels seus companys⁹⁰.

b) Quan un nen perd davant una nena, una pressió afegida: "no pillas ni a una tortuga"

A aquesta pressió dels nens sobre els seus companys també s'hi afegeix la que fan algunes nenes. En el joc de "Vent del nord i vent del sud", poc després que un nen es dirigeixi a un dels seus companys amb la expressió despectiva: "no pillas ni a una tortuga", una nena també s'hi dirigeix en els mateixos termes afegint-hi alguna cosa més: *No pillas ni a una tortuga en [...]* (P5, F; 96).

Sovint les exigències, els retrets i les ridiculitzacions es donen de forma successiva tant per part de nens com de nenes.

A la sessió P10 (Escola G), al joc de "L'estrella", per exemple, l'Albert sent els retrets de la resta d'alumnes (P10, G; 194): el Pep ha començat amb un primer retret (*joder!*) per a l'Albert; a continuació s'hi afegeix la Begonya donant-li indicacions de com ho hauria de fer en un to d'exigència (*Para-la Albert!*), i amb un retret per passar-li massa lluny (*Ai Albert!*), i el Toni també hi intervé intimidant amb els seus gests al company i, després de fer-li una explicació de com ho hauria de fer, comença a ridiculitzar-lo amb les exclamacions "ole" cada vegada que toca bé la pilota.

El retrets i les ridiculitzacions però, també sorgeixen de les nenes mateixes.

Al joc del "Vent del sud i vent del nord" a la sessió P4 (Escola F; 79), una nena es riu d'un company perquè ha caigut i una altra també es mofa d'un nen perquè no s'escapa sinó que es queda estàtic. La nena no sembla comprendre massa bé aquesta estratègia i se'n separa amb l'expressió: *Pareces atontado*.

Les exigències i pressions que reben els nens per part de les nenes poden ser, en alguns casos, fins i tot més dures que les que reben les seves companyes, les quals sovint senten com una victòria qualsevol acció que suposi superar un nen. Com en l'escena descrita anteriorment, en què la nena surt airosa de la persecució, al joc de "Robar la pilota", a la sessió P1 (Escola A; 216), l'Anna li roba la pilota al Juanmi, i exclama: *Je... ¡Ya te la he quitado!*, que mostra la satisfacció que li suposa.

A més, ser superat per una companya pot ser motiu de befa per part de la resta de companys del grup.

⁹⁰ Veure apartat "Escollint nen – nena: una estratègia coeducativa?".

A l'estació del "Joc del KO", a la sessió P1 (Escola A; 220), l'Anna para un xut del Dani, de manera que el Juanmi, l'altre company del grup, se'n riu sorollosament. En aquest cas, el Dani opta per prendre's rient la seva falta d'encert i la befa del seu company fent un gest efeminat amb la cintura, superant a través de la ironia la situació compromesa en què es troba pel fet de ser superat per una nena. Amb aquesta actitud, d'altra banda, dona a entendre que s'associa la falta d'encert davant una nena a la pèrdua dels trets de masculinitat i dona a entendre que "ha fet com una nena" (ja que es comporta com una nena en una actitud clarament estereotipada). Aleshores, a continuació, el Juanmi tampoc aconsegueix fer gol a la Juliette. En aquest cas, però, enlloc d'agafar-se rient la seva falta d'encert, opta per xutar fort la pilota contra la paret, amb una acció intimidatòria.

En altres casos, quan un nen és superat o ridiculitzat per una nena, pot tenir la necessitat de justificar-se.

A la sessió P9 (Escola C; 172), per exemple, una de les nenes ha pres la pilota a un company que s'exclama dient que ha estat falta i que no val, tot i que tal i com li indica un altre company, no ha estat així: *No ha sigut falta, si te l'ha pres, te l'ha pres*. En altres situacions, s'observa també com els nois intenten posar-se per davant de les noies a l'hora de fer files o dur a terme alguna acció.

Els nens que comenten errors davant una nena, i més quan són observats pels seus companys, passen per una situació difícil. En aquests casos, els nens tenen molt més en joc, la seva identitat com a barons, tal com assenyalen diversos estudis (Bramham, 2003; Ronholt, 2002; Messner & Sabo, 1990).

c) Quan els nens intenten evitar el model preesportiu tradicional: "¡Que yo no me quiero poner!"

D'altra banda, com ja hem vist en el cas de les nenes, davant les pressions, alguns nens també opten per apartar-se de l'acció i implicar-s'hi poc, en una actitud d'autoexclusió: intenten mantenir-se als marges del terreny de joc o als últims llocs de la fila.

A la sessió P10 (Escola G; 197), per exemple, en el "Partit de cinc per cinc", el Pep i l'Albert intenten mantenir-se allunyats de la zona de joc, però en aquest cas la situació és detectada per la Begonya, que indica a l'Albert en to autoritari el que ha de fer: *Albert, ves amb [...]*.

Així, en alguns casos, mentre uns nens intenten posar-se davant la fila, encara que sigui saltant-se el torn, en d'altres, encara que els hi cedeixin, el rebutgen.

A la sessió P4 (Escola F; 89), quan algunes nenes indiquen al Fernando que li toca a ell anar a davant la fila (ja que segueixen un ordre establert en anteriors sèries), ell respon contundentment: *¡Que yo no me quiero poner!* (P4, F; 89). A la sessió P12 (Escola D; 251), abans del joc de "La trena", succeeix un fet similar quan en no haver-hi un ordre

establert la Noe proposa al Max que es posi a davant de la filera, però el Max ho rebutja i li proposa que s'hi posi ella: *Ponte tu...*

També a l'escola F, a la sessió P5, el Martí no ha acabat d'entendre el joc d'"Entrades a cistella", i intenta posar-se més enrere de la fila: *Yo no me entero...* El mestre, però, se n'adona, i li insisteix perquè es posi a davant i el Martí passa al primer lloc tot i que sigui a desgrat (P5, F; 97).

Apartar-se dels cànons tradicionals, i excloure's del joc, doncs, no és fàcil, ja que com s'ha observat, la resta del grup, així com el professorat, espera la participació activa en el joc i que es mostri confiança en el que Devorah David i Robert Brannon (1976) anomenen el principi de *the sturdy oak* (mostrar autoconfiança).

Tot i així, en els moments de transició, si bé la major part dels nens opten per fer activitats vinculades al preesport del futbol, en alguns casos també fan altres activitats que no hi estan vinculades: trucs de màgia, intentar fer el moviment del *hula hop* amb un cercol, fer exercicis de coordinació com tirar la pilota enlaire i girar abans de caure, o anar donant voltes sobre un mateix, simular caure com en un desmai després de ser tocat, fer equilibris amb els cons o les anelles voladores, o fins i tot, després d'aconseguir un gol, fer una rodada.

Sortir dels cànons tradicionals, de la plena implicació en el joc però, pot ser sancionat per la resta de companys, de manera que no resulta senzill.

d) La sanció per no seguir els cànons: "però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què"

A les mostres de ridiculització o retret per l'acció duta a terme si no ha estat adequada, que són molt similars a les que s'ha observat que reben principalment les nenes, en el cas dels nens s'hi afegeix el fet que no seguir la dinàmica del grup majoritari de companys també és motiu de retret i sanció.

A l'hora de formar els agrupaments es fa visible com entre els nens es fa molta pressió perquè ningú surti dels cànons establerts, de manera que optar per canviar de grup pot ser durament sancionat.

A la sessió P12 (Escola D), per exemple, abans de jugar a "Les deu passades", la mestra ha donat cert marge de participació al grup classe a l'hora de formar les agrupacions. Després de nomenar tres persones (que han resultat ser dues nenes i un nen) que podrien fer bé les funcions de cap d'equip, tot el grup s'ha de col·locar darrere d'alguna de les tres persones nomenades. Aleshores el Max, el Dani i el Raül van darrere el company que havia estat nomenat, el Salva, junt amb la Noe. El Xavi, en canvi, va darrere la Rosa, com la Sara; i el Diego va darrere la Cristina, junt amb les altres cinc nenes del grup. Quan el Max, el Dani

i el Raül veuen el Diego en el grup de nenes se'n riuen i el senyalen mentre ell intenta justificar-se i el Xavi passa desapercebut (P12, D; 253).

A la part final d'aquesta mateixa sessió, a l'estona de joc lliure, en canvi, una nena deixa el grup de companyes i s'incorpora al partit de futbol que juguen els nens de la classe; hi serà l'única nena, sense que les altres hi posin gaire atenció. S'observa, doncs, com el Diego és ridiculitzat pel fet d'haver-se afegit a un grup de nenes i en canvi, la nena que s'afegeix al partit de futbol dels nens no és sancionada pel seu grup d'iguals, en un exemple de com la ruptura dels límits tradicionals de gènere és menys difícil per a algunes nenes que per a alguns nens.

A la sessió P12 (Escola D), la mestra descriu a la investigadora anècdotes que li han passat en anteriors sessions i, entre altres aspectes, descriu la situació en què es troben la nena i el nen que surten dels cànons: després de lloar la nena destacant que "és molt bona", relata com és tractat el nen: *Avui falta la típica nena que sempre juga amb els nens i falta el típic nen que sempre juga amb les nenes... És molt fort, perquè fins i tot ells mateixos el diferencien... Un dia treballaven per grups i un em va venir a queixar-se de que només eren dos nens, quan en realitat eren tres, però un era aquest, i ja ni el contaven...* (P12, D; 256)

A la sessió P10 (Escola G; 192), també s'observa com el gest típicament femení de pentinar-se, tal i com fa el Francesc davant la càmera en els moments previs a l'inici de la sessió, és sancionat pel seu company, el Ramon, que li etziba: *Para de fer l'inútil!*

Les actituds i gests associats tradicionalment a la feminitat entre els nens, doncs, no són acceptats si no és per ridiculitzar la tasca. En canvi, a la inversa, és molt més admès.

Aquesta sanció per sortir dels cànons de masculinitat, sovint poc visible, es posa clarament de manifest en la reflexió que proposa el mestre a la sessió P2 (Escola E; 7). Després de valorar la necessitat de les normes i els àrbitres en el futbol, i després de les protestes de les nenes per la situació en què es troben durant el joc, l'Adri i l'Isham també expressen la seva problemàtica:

Adri (a Sergi i a tot el grup): Que no són només les nenes. Que hi ha algun nen a qui no li agrada jugar a futbol, a qui l'obliguen a jugar i després no li passen.

Sergi (a Adri): A qui obliguen a jugar?

Adri (a Sergi): A mi!

Sergi (a Adri): A tu no t'agrada jugar a futbol

Adri (a Sergi): No, no m'agrada jugar a futbol.

L'Adri denuncia, així, la dificultat que tenen alguns nens per sortir del model tradicional masculí a causa de la pressió que reben dels companys: *"l'obliguen a jugar"*. Inicialment, parla de forma impersonal, però la pregunta del mestre

el porta a reconèixer, finalment, que a ell no li agrada jugar a futbol. Aquesta actitud sorprèn la resta de companys, que espontàniament es dirigeixen a ell:

Nens (*a Adri*): ¿Y por qué vas a la pista? ¿por qué juegas?
 Adri (*a companys*): ¿Y por qué me obligáis? *Avançant-se una mica per mirar-se'ls.*
 Nen (*a Adri*): ¡No te obligamos!
El Tàreg es posa les mans al cap, amb cara de no entendre res.
 Nen (*a Adri*): ¿Cuándo no has jugado?
 Adri (*a companys*): ¿Cuándo no he jugado? Porque no he querido... no he jugado...
 Nen (*a Adri*): No es verdad. Porque estabas con la Gameboy...
 Nen (*a Adri*): Cuando no quieres no juegas...
 Nen (*a Adri*): ¿Por qué estás todo el día jugando a la Gameboy?
 Sergi (*a nens*): Vale, prou. Adri... Si no vols jugar, no juguis.

La resta de companys, doncs, no reconeix que obligui a jugar el seu company, i dubta que realment no li agradi jugar a futbol, sinó que considera que prefereix jugar a la Gameboy. Aleshores, li plantegen el principi de llibertat individual: "cuando no quieres no juegas". El mestre, a continuació, també li proposa la mateixa resposta: *Si no vols jugar, no juguis*. L'Adri, però, explica perquè això no resulta tant senzill com pot semblar inicialment:

Adri (*a Sergi i a tot el grup*): Sí, però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què...
 Sergi (*a tot el grup*): Ah sí? No juguen a futbol, els maricons?
 Nens (*a Sergi*): No, sí...
 Isham (*a Sergi i a tot el grup*): A mi, cuando están un equipo y el otro, me dicen, *tu, tu Isham*, vete con ellos. Yo digo *no, no*, pero se ponen *sí, sí, vete con ellos o no juegas...*

(P2, E: 7)

Els seus comentaris revelen clarament com aquells que no segueixen el model hegemònic de masculinitat per no jugar a futbol són reclassificats i, per això, senten que la seva identitat sexual és qüestionada. Així, es mostra com el principi de llibertat individual "si no vols jugar, no juguis", és enganyós. A més, ser apartat del grup d'iguals i de la pràctica del futbol es converteix també en una amenaça per a alguns nens, tal i com denuncia, en aquesta situació, l'Isham: *Vete con ellos o no juegas*.

D'altra banda, davant la pregunta del mestre: *No juguen a futbol, els maricons?*, s'observa que els nens no tenen gaire clara la resposta, ja que hi ha diverses opinions. Així es fa palesa la necessitat de reflexionar sobre aquestes qüestions per tal de rompre els prejudicis existents i la homofòbia. Tal i com assenyala Alison Dewar (1994), desviar-se de les expectatives

dominants de "masculinitat", implica ser etiquetat com a marieta. En aquest cas, s'observa com el fet de "no jugar a futbol", ja té aquest preu, sense que sigui necessari adoptar conductes tradicionalment femenines.

7.1.5. El treball d'expressió: una situació compromesa

Les sessions dedicades a continguts d'expressió tenen també unes formes de relació específiques, tant pel que fa a les situacions compromeses que es produeixen a les activitats que impliquen el contacte i l'observació de la resta d'alumnes, com per les situacions de pressió que s'hi fan presents.

a) Empentes i cops quan es fan danses i altres activitats: entre el joc i la intimidació

Les propostes de danses tradicionals, que com s'ha descrit en apartats anteriors topen amb les resistències de la major part dels nens i també d'algunes nenes, són una ocasió per fastiguejar els companys i/o les companyes.

A les sessions E1 i E2 (Escola A), s'observa com la major part dels nens, i també alguna nena, aprofiten per molestar-se mútuament.

El Juanmi, al llarg de la sessió E1 (Escola A; 233, 234, 237, 240, 241, 245), fa gests d'intimidació simulant que donarà un cop a alguns companys, al Joan i al Byron, i a les seves companyes: la Jazira i a totes les nenes quan van passant per davant seu. El Dani, el Jordi o el Byron, en algun moment, també adopten l'actitud de molestar a qui tenen a prop (E1, A; 239 i 240), simulant cops de peu o fent la traveta. Però en aquest episodi, mentre la professora explica la dansa, no només alguns nens aprofiten per molestar alguna de les seves companyes o companys, la Maria també es distreu simulant cops al Dani i al Jordi, i a la següent escena, és l'Aida qui simula una empenta al Dani (E1, A; 241).

A la sessió E2 (Escola A), les disputes entre nens del grup segueixen, i el Javier i l'Omar es van molestant (E2, A; 281) i l'Alejandro, per la seva banda, cada cop que passa pel costat d'una de les seves companyes, tal i com estableix el moviment de la dansa, els fa algun comentari de mofa. Una d'elles, però, la Naïm, en sentir-lo, es gira i simula amb un gest d'intimidació que li va a donar un cop. Així, no són només alguns nens els que adopten aquesta postura. En aquest grup, s'observa com la Patrícia, quan passa l'Omar per darrere seu, li posa la cama perquè s'entrebanqui, si bé el company ho veu i l'esquiva.

Com es pot veure, les nenes no sempre es queden indiferents a les molèsties dels seus companys, sinó que en un moment donat algunes d'elles també opten per defensar-se i fer, de la mateixa manera, gests d'intimidació, tal i com fan la Jazira i la Naïm, en resposta a les provocacions dels nens, o la Maria i la Patrícia quan són els nens els que van passant per davant seu.

A la sessió E6 (Escola F), al llarg de tota la sessió, també s'observen diversos episodis en què són algunes nenes les protagonistes i principals generadores de situacions d'intimidació i molèsties constants, però en aquest cas es dona sobretot entre companyes. Si bé a l'inici de la sessió, abans que el mestre comenci l'explicació (E6, F; 121), la Mercè inicia una alternança de cops mutus amb el Jordi, en aquesta sessió les escenes en què s'observen baralles són protagonitzades principalment per companyes.

Ja a la fase prèvia a l'explicació inicial del mestre, a la sessió E6 (Escola F), quan nenes i nens van sortint del vestuari, s'observa com la Mercè i la Sarai fan gests similars als de karate o judo, i riuen entre elles. Aleshores s'hi afegeix també la Berta, que junt amb la Sarai fins i tot fan "la vaca" a la Mercè mentre aquesta va rient, i van molestant també a la Montse, que està al seu costat (E6, F; 121). Entre elles, doncs, els gests de lluites són com un joc, però entre la Mercè i la Montse sembla que les empentes i la irritació constant, són reals. A l'activitat principal, la de "Mímica per estacions", la Montse, la Mercè, la Sarai, la Sofia i la Berta formen un dels grups de treball. La major part d'elles, però, ben aviat perden l'interès per l'activitat i entren en una dinàmica de baralla i molèsties constants ja des de la segona estació (E6, F; 126). En aquest cas s'observa com en lloc de posar atenció a les representacions de mímica que s'han de fer estan més pendents de donar-se empentes, perseguir-se, i fins i tot agafar-se dels cabells, tal i com fa la Mercè a la Montse. Llavors, com a resposta, un cop ha fet la seva representació, és la Montse la que agafa la Mercè pel coll i tornen a emprendre una baralla. Serà a la quarta i darrera estació quan el mestre, tot i que la situació de baralla de les dues nenes era clarament visible, s'hi apropa i els cridarà l'atenció per tal que facin l'exercici tal i com correspon, sense fer especial incidència en el conflicte entre elles.

Una situació d'aquest tipus no s'observa gaire sovint ja que habitualment les disputes entre companyes són menys freqüents que entre companys. Tot i així, a la sessió E2 (Escola A; 276), després de l'activitat de "Moviments en filera", la Fàtima i la Faina s'empenyen mútuament i es diuen alguna cosa en to de discussió, actitud que també s'observa entre la Gemma i la Gabriela a la sessió E12 (Escola H; 265), a la franja de temps dedicat al joc lliure al final de la sessió, i entre les quals la Marta posa pau.

D'altra banda, també cal destacar que a les sessions E3 i E4 (Escola E), E7 i E8 (Escola B), E9 i E10 (Escola C), i E11 (Escola G) pràcticament no hi ha situacions d'aquest tipus.

b) Rient-se dels companys i/o companyes

En altres ocasions, la circumstància que es dona és que nens i/o nenes es riuen de l'actuació d'altres alumnes, tal i com es planteja des d'un punt de

vista quantitativament a l'apartat "Sense marge d'error: l'exclusió, l'exigència i la ridiculització a les sessions d'expressió".

Qui més genera situacions d'aquest tipus són alguns nens, els quals, en nou escenes són ells qui ridiculitzen altres alumnes indiferentment del sexe. Tot i així, algunes nenes també poden adoptar aquesta actitud, tal i com es pot observar en quatre episodis. O també es pot donar la situació que sigui un grup mixt qui es rigui d'altres alumnes, tal i com s'ha observat en set ocasions.

D'altra banda, analitzant qui és que rep aquestes ridiculitzacions, en els casos estudiats s'ha observat que en tretze escenes la ridiculització va dirigida a algun nen, mentre que les nenes són objecte de ridiculització per com fan l'acció en set ocasions⁹¹.

Les situacions de mofa vers els companys i companyes es fan especialment presents en les activitats en què es fan representacions davant la resta del grup, tant per part dels nens com per part de les nenes.

A la sessió E7 (Escola B; 141), per exemple, el grup que és mixt fa la seva representació de la dansa davant de tot el grup però en un moment donat, el Pere, que els està observant, fa una sorollosa riallada mirant els companys que dansen. Aleshores, la mestra es girarà i demanarà silenci amb fermesa: *Shhhh*.

Quan l'actitud de mofa és clarament pública i visible, doncs, el professorat sovint hi intervé.

A la sessió E11 (Escola G; 210), per exemple, quan el mestre fa una demostració amb el Miquel per tal de fer una salutació sense parlar i aquest li respon amb un gest amb la cara, un dels seus companys fa escarafalls, però el mestre segueix valorant positivament l'actuació del Miquel: *...Ho fa molt bé, mou les celles...* Més endavant, a l'activitat de "Representacions teatrals" (E11, G; 212), dos nois han de representar una escena en què un d'ells s'ha tirat un pet a dins un ascensor. Abans de començar, però, el mestre els fa observar que s'han de posar de cara al públic: *On és el públic?*; aleshores, però, un altre noi, el Xavi, fa forts escarafalls, i el mestre li crida l'atenció: *Xavi, per què no surts?*

En altres ocasions però, el mestre no detecta les situacions de ridiculització o no hi intervé, tal i com succeeix més endavant, quan el Miquel i el seu company van rient sorneguerament per la representació que fa l'Andrea d'una conversa telefònica en què encarrega uns pallassos per a una festa.

⁹¹ Dades que contrasten clarament amb el que succeeix a les sessions de preesport.

Tot i així, les situacions de mofa per una representació davant del grup són més habituals quan són nens els que representen i quan el professorat els dóna algun tipus de feedback correctiu.

A la sessió E1 (Escola A; 237), per exemple, la mestra crida l'atenció al Jordi *Ep, ep... sortim a l'hora Jordi... i amb quin pas caminaràs Jordi? T'he vist super esverat eh!* Immediatament, quan la resta del grup sent el toc d'atenció de la mestra al seu company fa alguns escarafalls. Més endavant, serà el Byron, que s'ha passat de llarg el seu lloc, qui rebrà les indicacions correctives de la mestra, fet que també serà motiu de rialles entre la resta del grup (E1, A; 242).

Quan el mestre o la mestra corregeix als grups on hi ha nenes aquestes també poden ser objecte de mofa.

A la sessió E10 (Escola C; 189), el comentari de la mestra valorant la representació del grup D, format únicament per nenes, també és motiu de rialles generals: *Bueno, em penso que no hi hem pensat gaire, només a rentar la roba, això sí.* A la sessió E11 (Escola G; 212), el que succeeix és que la Paula i la Mireia han de representar un robatori. La seva representació, en un primer moment, però, les porta a sortir del cercle on es fan les representacions i el mestre ho observa davant tot el grup amb ironia: *Han sortit del cercle i ja està, s'ha acabat...*, comentari que genera algunes rialles de mofa. Finalment, després d'acordar altra vegada l'actuació, fan la seva representació i tot i els comentaris anteriors, el mestre al final comenta: *Molt bé! És molt difícil... eh...*, i hi ha un aplaudiment.

El motiu de la ridiculització però, en algunes ocasions pot ser un simple gest o l'acció que duu a terme el company.

En el joc del "Mocador circular" (E4, E; 59), un nen s'adona que el seu company va seguint el mocador que aguanta amb la mà, i li va movent, fent-li seguir, fins que acaba dient: *Como un perro.* En un altre centre, a la sessió E2 (Escola A; 276), a l'exercici d'anar saltant lliurement per la sala, també és un nen qui, en to de mofa i veient com es mou una de les seves companyes, exclama: *Como un caballo.*

Igualment, la imitació dels companys o companyes també pot causar una situació de ridiculització, ja sigui en el marc d'una activitat que impliqui la imitació o en un moment de transició entre activitats.

A la sessió E7 (Escola B; 141), per exemple, al Manel li toca imitar al Domènec, que té un estil de caminar força particular. En veure'l, la resta del grup i la mestra mostren algunes rialles, ja que reconeixen la manera de caminar del Domènec, que ho observa esperant el seu torn per imitar el Manel. A la sessió E1 (Escola A; 240), mentre la mestra explica com fer la dansa sencera, el Dani va imitant els moviments que fa l'Anna, que està just a l'altra banda del cercle fent cops de peu, gests, etc., fent mofa.

Aquestes situacions sovint passen desapercibudes al professorat.

c) *Exigint concentració i interès: "Para, pirao..."*

A les sessions d'expressió s'han observat moltes menys situacions d'exigència entre alumnes que a les sessions de preesport. Tot i així, també se n'han produït, si bé en aquest cas, les exigències van dirigides majoritàriament als nens, tant per part dels seus companys com per part de les seves companyes, que en aquest tipus de sessions es mostren més exigents que els seus companys.

Tant nens com nenes són molt exigents amb aquells nens que al cap d'unes quantes repeticions de l'exercici encara cometen errors, com equivocar-se de sentit, passar-se de llarg, no començar quan toca o anar més ràpid del compte.

A la sessió E1 (Escola A; 241), en què el Juanmi ha fet mostres al llarg de tota la sessió de resistència a la tasca, a l'hora de fer la pràctica completa de la dansa de "La Bolangera", dóna una empenta al seu company, el Jose, per tal que aquest es posi en marxa quan sigui el moment. Un gest similar el li fa el Javier a la sessió E2 (Escola A; 280), a l'Antonio, que tampoc es mou quan correspondria: *Venga, tira*. A la sessió E3 (Escola E; 44), en els darrers assaigs de la dansa completa, el Jose també indica al Samu que ha d'anar en l'altre sentit, i li dóna una empenta; i en una altra ocasió, el grup també adverteix dos dels nens que començaven la rotació en sentit equivocat. A la sessió E8 (Escola B; 157), quan el Joel i el Jordi comencen a fer els passos abans d'hora, l'altra parella del seu grup, formada pel Jose Manuel i la Sagra els adverteixen, en to amenaçador, que prestin atenció: *¡Para!, Para, pirao...*

En alguns casos, els nois més interessats en què la tasca surti bé també poden advertir la mestra o el mestre de l'error. A la sessió E2 (Escola A; 281), per exemple, un noi comenta davant de tot el grup: *El Antonio se ha equivocado*.

A més d'alguns nens, les nenes també es mostren exigents amb els seus companys i els retreuen els errors tan bon punt els cometen, de manera que els adverteixen així de l'equivocació.

A les sessions E1 i E2 (Escola A), se n'observen diversos casos. A la primera, per exemple, a la pràctica del "Moviment dels nens" (E1, A; 237), la Maria va cridant a cada nen que passa per on és ella: *Sense córrer!*, tal i com ha indicat la mestra que ho han de fer. Més endavant, aquells que s'equivoquen rebran els retrets i les advertències tant d'alguns dels seus companys com de les seves companyes. A la pràctica de la dansa completa, (E1, A; 242 i 243), per exemple, tant l'Aida com el Dani indiquen al Joan en to de retret on ha d'anar ja que aquest s'anava a equivocar; moments més endavant, també, tant nens com nenes, adverteixen amb un fort crit el Byron, a qui la mestra també havia advertit ja, que es passa de llarg. I finalment, a la valoració final

de la dansa (E1, A; 246), la Jazira també adverteix la mestra: *Que quan fem la cadena algun nen va molt de pressa.*

En aquest tipus d'activitats, doncs, les nenes són més exigents amb els nens que a la inversa, i en algunes escenes s'observa com van donant indicacions contínues en to exigent als seus companys quan aquests s'equivoquen.

A la sessió E2 (Escola A; 280), per exemple, als primers assaigs del "Moviment dels nens", algunes de les noies van donant indicacions als companys tant bon punt s'equivoquen: *Es saltando* o *¡Ya estás!*. En alguns casos, però, els nens responen a l'exigència: al tercer assaig dels nens (E2, A; 281), la Raquel adverteix al Favián que ja ha arribat al lloc —al seu costat— i aquest li respon: *¡Que ya lo sé!*

A la sessió E4 (Escola E; 67), en el moment d'assajar les coreografies, la Sara també insisteix a l'Isham perquè faci un determinat moviment: *Tu haces [...]*, però aquest s'hi nega: *Yo ya he hecho mi cosa*. En un altre grup, la Minerva i la Glòria també es mostren exigents amb l'Adri: *¡Vamos Adri!* perquè aquest faci algun dels gests que han acordat. El company, però, no fa el moviment i la Minerva protesta a la resta del grup: *Ya se ha acabado el tiempo y los otros ya tienen cosas... Pero si mira cuantos somos... y ¡sois más niños!*⁹² El Samu, que també forma part del grup, per la seva banda, també protesta per l'actitud del seu company, i quan el mestre s'hi apropa i demana com és que no fan res, li explica els motius: *Hemos hecho unos pasos y el Adri no quiere...* (E4, E; 67). Aleshores el mestre els donarà algunes orientacions sobre com afegir moviments a la coreografia i al final de la sessió també destacarà la seva actuació.

A la sessió E12 (Escola H; 262), després que el grup format per quatre nens i una nena hagi fet la seva intervenció, que s'ha quedat força curta, el Cesc es dirigeix al mestre per protestar la manca d'interès que ha mostrat el grup a les seves propostes: *Jo volia dir una cosa, però tots 'aahhhh'*. En aquest cas, el Cesc denuncia el fet que no li hagin donat ni l'oportunitat de parlar.

Així, s'observa que alguns nens també protesten per la situació d'exigència o fins i tot d'exclusió en què es troben.

Les nenes, en canvi, reben molts menys retrets per la seva actuació que els seus companys, i només en dues ocasions s'observen retrets dirigits a elles: a la sessió E2 (Escola A) i a la sessió E12 (Escola H).

Durant la pràctica del "Moviment de les nenes" (E2, A; 282), l'Alba no segueix la ziga-zaga correctament i el Guillermo i l'Alejandra l'adverteixen de per on ha de passar, fins que la nena es dirigeix a la mestra per protestar per aquest fet: *Me están chillando*. A la sessió E12 (Escola H; 262), quan el grup format únicament per nenes es disposa a fer la seva actuació, s'observa com la Susi dóna indicacions a la Núria perquè se separi una mica ja que està davant de la Beth. Aleshores la Núria dóna indicacions a la Marina perquè s'aparti, la Marina es tira

⁹² Veure apartat "Quan nens i nenes busquen l'equilibri: 'Aquest equip? Guanyaran sempre!' i 'Mira cuantos somos, ¡sois más niños!'".

endavant, però no és el que li indicava la companya, que li torna a donar indicacions. Aleshores la Marina s'enfada, però la Susi, la Gemma i altra vegada la Núria li indiquen que es tracta que s'aparti una mica perquè es vegi a tothom i llavors ella ho fa i li indica també a la Gabriela que es tiri enrere.

Deixant de banda aquests casos puntuals, doncs, les situacions de retret i exigència són molt més freqüents cap els nens que cap a les nenes. Junt amb aquestes situacions de retret i exigència que reben alguns nens, s'observen casos en què els nens que adopten actituds i gests que no es consideren propis del gènere masculí o que es consideren tradicionalment propis de les nenes, són sancionats, com les nenes que a les sessions de danses tradicionals, per exemple, els correspongui adoptar el rol que tradicionalment tenen els nens, tal i com es descriu més endavant.

d) Sense deixar-ne passar ni una: insistint davant l'actitud de resistència d'alguns nens

Els nens que sovint mostren actituds de resistència vers les activitats d'expressió, ja sigui de forma passiva o molestant la resta del grup, en algunes ocasions també són rectificats pels companys i companyes, que els exigeixen participació i atenció a la tasca (en cas que adoptin una actitud passiva o efectuin actuacions que no els pertocuen).

A la sessió E4 (Escola E), per exemple, en el moment d'iniciar la preparació de les coreografies (E4, E; 67), l'Isaac es queda assegut al banc i no s'incorpora amb la resta del grup, de manera que l'Aila s'hi ha d'apropar i tibar-lo pel braç perquè els acompanyi. Més endavant, a l'hora de fer les representacions conjuntes (E4, E; 70), la Jeni li indica al Jose: *Eh, vamos, ven...*, i li fa un gest amb la mà, però el Jose es queda quiet. La seva companya, aleshores, es dirigeix al Sergi, el mestre: *El Jose no viene...* El Sergi s'hi apropa i parlarà amb el nen, però finalment, acceptarà que no participi.

A la sessió E12 (Escola H; 262), s'observa també una situació similar: en aquest cas el Santi es mostra reticent a fer l'exhibició de la coreografia davant la resta del grup, i han de ser els seus companys i la seva companya qui el vagi a buscar i insisteixi perquè faci l'actuació, tal i com finalment fa.

Algunes nenes però, no només insisteixen als seus companys que es mostren passius. Si aquests opten per fer altres accions que no corresponen a la tasca, també insisteixen perquè adoptin una actitud més adequada.

A la sessió E5 (Escola F; 118), per exemple, en l'activitat de "Mímica per estacions", la Manuela crida el Nelson i el Dani perquè vagin a l'estació corresponent i deixin de fer simulacions de baralles; a la sessió E1 (Escola A; 235), a l'activitat "Audició de la música", la Jazira insisteix al Juanmi que posi atenció i s'assegui correctament, tal i com ha assenyalat la mestra moments abans; i un gest similar fa la Bego a la

sessió E12 (Escola H; 257) quan insisteix a la resta del grup i al company que té més proper perquè mantinguin silenci: *Calleu*.

Però no només les nenes fan mostres d'aquestes actituds de control, en algunes ocasions, altres nens també s'adrecen als seus companys que no segueixen l'activitat correctament.

A la sessió E5 (Escola F; 115), per exemple, el Ricardo es disposa a fer la seva representació en una de les estacions, però la resta del grup no li presta atenció i els seus companys, enlloc d'estar asseguts, estan dempeus parlant d'alguna cosa que sembla que fa molta gràcia, de manera que el Ricardo ha de cridar-los perquè li prestin atenció: *Venga! Eh!!!... Venga! Ehh!* A la sessió E12 (Escola H; 259), als moments inicials, quan el Xavi intenta fer broma amb els seus companys, a qui va molestant, finalment un d'ells, el Johni li fa un gest perquè el pari de molestar.

El grup, així, si el professorat no posa remei a la situació de resistència, procura regular-se ell mateix.

7.1.6. Sense marge de transgressió: "Pareces un marica... la Núria fa de nen... Ja, ja... ¡marimacho!"

En les sessions on es treballen danses tradicionals i es mantenen els rols de nen i de nena, s'observa com el fet d'haver de canviar de rol, i que un nen hagi de fer el paper de "nena", o una nena el paper de "nen", és motiu de mofes, ridiculitzacions i situacions difícils per a qui s'hi troba.

a) "Pareces un marica"

Tant entre les nenes com entre els nens, quan un company o un grup de companys, es troba en una situació de ball o fa algun gest expressiu que sembla que no li correspon, també és motiu de mofa o bé se li exigeix que no segueixi amb aquella actitud.

A la sessió E1 (Escola A; 227), per exemple, els nens que han arribat en primer lloc mostren clarament el seu desacord a fer danses: *Haremos danzas, vaya mierda*. Amb aquesta actitud, quan hi arriba el Dani, el Jose li diu que faran danses, i que per tant ja pot marxar. El Dani, però, inicialment no adopta una actitud de rebuig explícit com la resta dels seus companys, sinó que exclama, amb interès: *¡como las de las cajas!*, i fa un pas de ballet. En sentir el comentari, l'Aida s'hi interessa i el Dani fa una altra demostració, fet que porta al Jose a fer-li un gest amb la mà perquè pari. El Dani, però, segueix, tot i que en aquesta ocasió acaba el moviment amb uns dispars de pistola⁹³. Moments després, tot i l'interès inicial del Dani, quan un dels seus companys demana qui vol fer danses ell també alça la mà per mostrar el seu desacord a fer danses.

⁹³ Veure apartat "Afegint la simulació de cops, empentes i lluites".

Així, tot i la predisposició inicial del Dani, els gests i l'actitud dels seus companys el porten a canviar de postura. Així doncs, els comentaris despectius cap als nens que fan gests propis del món de l'expressió corporal són sovint sancionats pels companys.

A la sessió E2 (Escola A; 276), a l'activitat que consisteix a moure's lliurement per l'espai marcant el ritme, el Javier, que va caminant per la sala sense fer el pas indicat per la mestra, veu com l'Omar va saltant, exagerant una mica el moviment. Quan el veu, el Javier l'assenyala i exclama: *Ja, pareces un marica!* Quan el sent, l'Omar es gira un moment cap a ell, però segueix endavant.

A la sessió E5 (Escola F; 111), en el moment previ a l'inici de l'explicació de la sessió, el Ricardo, mirant cap a la càmera, fa un moviment amb la cintura i es posa la mà a la panxa, simulant un gest de ball. Aleshores, el Nelson, que ja s'ha assegut al terra, li diu: *Macarrón*, de manera que no utilitza directament el terme *maricón*, però fa servir una altra paraula que la recorda fàcilment. Quan el sent, el Ricardo se'l mira i comença a simular que li dóna tres o quatre cops de peu, de manera que el Nelson es va tirant enrere.

Davant la sanció dels companys hi ha diversos tipus de reaccions: o bé el comentari fa canviar la postura del nen, com succeeix a la sessió E1 (Escola A); o bé el nen a qui es dirigeix el comentari, l'ignora, com a la sessió E2 (Escola A); o bé s'entra en disputa, com a la sessió E5 (Escola F).

Entre la major part dels nens hi ha poc marge de transgressió, però algunes nenes, tot i que com s'ha vist a la sessió E1 (Escola A; 227) l'Aida s'interessa pel seu company, també fan befa dels nens que surten del model tradicional.

A la sessió E12 (Escola H; 262), la coreografia dissenyada pel grup format per cinc nens, genera força expectació entre la resta de la classe, i especialment entre les nenes, que van fer comentaris i rient entre elles abans de la representació dels seus companys. Aleshores algunes nenes, un cop ha començat la coreografia, i a diferència de les altres exhibicions fetes pels grups formats només per nenes, riuen visiblement. La Gemma i la Gabriela, fins i tot, es deixen caure enrere de tant riure. Tot i així, però, al final de l'actuació dels nens hi haurà aplaudiments, fet que no havia succeït, tampoc, abans. A més a més, al final de la sessió (E12, H; 265), quan tothom van sortint del vestuari, un grup de noies fa mofa imitant els gests del Toni, que té els cabells llargs i fa gests amb el cap per posar-se'ls bé.

Sortir dels cànons tradicionals, doncs, es fa ben difícil, i sovint el professorat no sap com respondre a la situació de pressió que es produeix.

b) El canvi de rols: una ocasió per fer befa

A les sessions en què es planteja el treball de danses tradicionals i en què es mantenen els rols tradicionals de "nen" o "nena", el canvi de papers també pot ser motiu de befes.

A l'escola E, inicialment el mestre no es planteja la possibilitat de canviar els rols assignats tradicionalment als nens i a les nenes a la dansa "Punta taló" però les rialles d'un dels nens vers una de les companyes, el porta a introduir el canvi de rols com a mesura de càstig i a valorar, amb els nens i nenes, les conseqüències d'aquest fet.

*Sergi (a Aila, corregint la seva postura): Aila, tu com estàs?
Amb les cames obertes?*

Aleshores dos dels companys que estan asseguts al banc esperant riuen sorollosament.

El Sergi se'ls mira detingudament i decideix fer actuar a un dels qui ha rigut: indica a Aila que s'assegui i al Samu que ocupi el seu lloc.

(E3, E;40)

En aquest cas doncs, el mestre opta per posar el Samu en el lloc de l'Aila, que es queda sense poder fer la pràctica, com a mesura de control⁹⁴. En aquesta ocasió, el fet que el Samu hagi d'ocupar el paper d'una nena, també és motiu de befa entre els nens i les nenes que han de fer la dansa. Quan el Sergi se n'adona, intervé per corregir la situació i sanciona un dels alumnes que s'ha rigut del company: *De què rieu?... Tàreg, posa't al lloc de la Sara* (E3, E;40). El nen es posa al lloc de la nena i la nena, conseqüentment, va a ocupar el lloc del nen. Aleshores es tornen a sentir escarafalls d'algú que està al banc.

El canvi de rols, i més establert com a càstig, com es pot veure, altra vegada genera les rialles d'una part del grup, i el mestre opta per plantejar una reflexió sobre el que fan els nens i el que fan les nenes. Finalment, però, després de les advertències, el mestre no segueix amb la seva postura de fer canviar de rols als nens —i en conseqüència a les nenes— i es dirigeix al Samu: *Vols ballar aquí o no vols ballar ara i et vols esperar al segon grup?* El Samuel no dubta en respondre: *M'espero...* (E3, E;40), i se'n va a seure. Després de retirar el "càstig" al Samu, la Sara també li recorda que ella i el Tàreg tampoc estan en la posició estàndard i a la pregunta de si volen canviar responen afirmativament i tornen a ocupar el lloc inicial.

La preferència de nens i nenes, doncs, és mantenir-se cadascú en el rol estàndard. Per això, quan per culpa del nombre d'alumnes requerit per a una dansa determinada, algú ha de canviar de paper, és motiu de moltes mofes i ridiculitzacions, tal i com succeeix a les sessions E1 i E2 (Escola A), on la mestra també manté els rols tradicionals a les danses.

⁹⁴ Veure apartat "Mantenint els rols tradicionals de les danses populars".

c) "... la Núria fa de nen... Ja, ja... ¡marimacho!"

En el cas que sigui una nena qui hagi d'adoptar el rol d'un nen a la dansa, també sorgeixen mofes i ridiculitzacions. En alguns casos, les nenes no hi posen atenció i ho ignoren, com la Juliette (sessió E1, A) o la Lorena i l'Alejandra (sessió E2, A), però la Núria no se sent gens a gust amb aquest canvi de rols i demana a la mestra en diverses ocasions, fins que ho aconsegueix, que sigui una altra companya qui faci de nen. A continuació, es descriuen els casos en què són nenes les que han de canviar de rols.

A la sessió E1 (Escola A; 234), un cop la mestra ha disposat a nens i nenes alternativament per tal de ballar la dansa, i mentre està preparant la música, l'alumnat comenta amb interès a qui li tocarà canviar de rol:

Dani: Juliette eres un niño.

Aïda: Es verdad...

Hi ha una rialla general, però la Juliette no fa cap comentari ni cap gest.

(E1, A; 234)

En aquest cas, doncs, la Juliette sembla que accepta el fet d'haver de canviar de rol i aguanta, sense mostrar cap reacció, els comentaris burletes de la resta del grup. L'alumnat, però, segueix discutint sobre a qui li correspondria canviar de rol, i segons per on comencin a contar, li toca a uns o a unes altres:

A la sessió E1 (Escola A; 234), hi ha diferents converses, es poden sentir les del Dani i l'Aida, i el Joan i la Maria. Van repassant: *nen-nena, nen-nena*, fins que arriben al Byron, que per l'ordre que havien seguit li correspondria ser "nena". El Joan exclama: *Entonces al Byron le tocaría ser niña*. La Maria, en sentir-ho, riu escandalosament i l'assenyala.

En aquest cas, és la possibilitat que el Byron hagi de fer els moviments que corresponen tradicionalment a les nenes i tingui assignat aquest paper el que sembla que fa molta gràcia a la seva companya, que se'n riu visiblement davant seu sense que el nen faci cap gest de resposta. L'Aida i el Dani, per la seva banda, parlen de qui sobraria:

Dani: *Sobran estas tres... (Ester, Joana i Juliette)*

Aida: *Tendrían que sobrar tres, ella, ella y tu.*

(Assenyalant la Joana, la Juliette i el Dani.)

(E1, A; 234)

El fet que un nen o una nena hagi de canviar de rol, doncs, és motiu de preocupació i a qui, per la circumstància del moment, li "toca" canviar de rol, és objecte de mofa. Per aquesta raó, l'Aida torna a adreçar-se a la mestra per fer referència a aquesta qüestió:

Aida (*a Glòria*): *Glòria, Glòria. Estem malament...*

Glòria (a Aida): Per què?
 Aida (a Glòria): Perquè mira... nen-nena, nen-nena...
La Glòria, que vol reorganitzar el cercle, no hi posa gaire atenció.
 Glòria (a Aida): És igual... ara m'hi posaré jo. Ens col·loquem...
 Glòria (a tot el grup): Vale, si som nen-nena-nen-nena, nen-nena, em poso, eh... Vale, la Juliette i jo fem de nens, vale.
Hi ha algunes rialles. La Glòria fa un suau i curt: Shh i segueix parlant.

(E1, A; 236)

Així doncs, la mestra no dóna importància a la preocupació que genera entre l'alumnat el fet d'haver de canviar de rols, i intenta donar exemple posant-se ella en el rol de "nen". Així, la situació acaba deixant de generar interès, però no sempre s'aconsegueix, tal i com succeeix a la sessió E2, que es va dur a terme just després de la sessió E1.

A la sessió E2 (Escola A), després de col·locar nens i nenes alternativament en el cercle, la Núria és la nena que acaba tenint el rol masculí, però alguns companys en fan mofa i la mestra hi ha d'intervenir:

Glòria (a tot el grup): L'Alejandra es canvia amb el Favian, el Omar es canvia amb la Raquel, el Guillermo es canvia amb la Naïm... A veure... si jo no hi sóc ara... la Núria fa de nen... eh?
 Alberto (a Núria): Ja, ja... Marimacho! *I hi ha algunes rialles dels companys, i l'Omar ho repeteix: Marimacho.*
 Glòria (a Omar): Omar, Omar... Parem un moment? Aquests comentaris els deixem a la butxaca, vale?

(E2, A; 278)

Les nenes que canvien de rol, doncs, encara són etiquetades per alguns companys amb l'expressió *marimacho*, el preu que com assenyala Alison Dewar (1994), és el preu que han de pagar les alumnes per desviar-se de les expectatives dominants de feminitat.

Davant aquesta situació, la mestra intervé per corregir l'actitud de l'Omar, de forma particular, i al grup en general, la mestra explica que el canvi de rol és una situació en què no només serà necessari que s'hi trobi la Núria, sinó que hi haurà tres persones —que seran nenes—, que s'hi trobaran:

Glòria (a tot el grup): Una cosa, la dansa de la bolangera la ballarem amb l'altra gent de cinquè, farem només una única rotllana...[...] No en farem dues, i en allà també faltaven nens, és a dir, hi haurà tres persones que hauran de fer un altre paper, però no és una dansa de parelles, és una dansa en què uns van cap a una banda i els altres per una altra... La característica de la dansa, i posa't tu també ara, és que s'han de ballar en número parell, o sis, o vuit, perquè una estona que es fa una cosa, una cadena...

(E2, A; 278)

Tot i les seves explicacions però, la Núria, a qui inicialment li correspon canviar de rol i han anomenat "marimacho", insisteix a la mestra en dues ocasions per no ser ella qui faci aquest paper: ja al primer assaig del "Moviment dels nens", la Núria, que està al costat de la mestra, li crida l'atenció i li comenta a cau d'orella que vol canviar de paper. En aquest primer moment, però, la mestra li respon: *És igual...* (E2, A; 280). Després del segon assaig, però, la Núria es torna a apropar a la mestra, i finalment aquesta es decideix a canviar-li el lloc:

Glòria (*a nenes*): Hi ha alguna nena que vulgui ser voluntària nen i no li faci res?

Alcen la mà la Lorena i l'Alejandra.

Glòria (*a Lorena*): Doncs vinga Lorena i la Núria i la Lorena es canvien de lloc.

L'Alejandra insisteix: Yo, yo... Però la mestra ja ha fet el canvi.

(E2, A; 281)

Així doncs, si bé la Núria no se sent bé adoptant el rol teòricament assignat als nens, hi ha dues nenes més, l'Alejandra i la Lorena, que l'adopten voluntàriament, sense més ni menys. Entre els nens, però, la idea de canviar de rol és motiu de befa, i dos d'ells, l'Omar i l'Oriol, entre rialles, també alcen la mà oferint-se voluntaris per canviar de rol: *Yo... yo quiero ser niña...*, fent broma i rient, junt amb el Guillermo i el Javier (E2, A; 281). La mestra, però, ignora els seus comentaris, no fa cap intervenció al respecte i segueix explicant els passos de la dansa.

Seguint amb el cas descrit anteriorment, doncs, s'observa com alguns nens s'ofereixen voluntàriament per canviar de rol i transgredir així les pautes de comportament masculí. Tot i així, el context en què es produeix aquest comentari fa pensar que la seva predisposició a canviar de rol és una forma més de resistir-se a les propostes de la mestra, i una oportunitat de cridar l'atenció entre la resta del grup.

El canvi de rols, doncs, no resulta senzill, ja que per si sol, sense fer-hi una incidència especial, no es produeix: hi ha d'haver una intervenció intencionada. Algunes nenes hi estan d'acord, però d'altres no. Els nens, per la seva banda, ho troben divertit, tot i que quan els toca a ells, tampoc s'hi troben còmodes i és motiu de befa entre la resta del grup, tal i com es veu a la sessió E3 (Escola E).

7.2. Relacions que afavoreixen el canvi

En aquest bloc es fa referència a aquells tipus de relacions que impliquen una resposta activa a les situacions de discriminació o desigualtat, com la disputa i protesta explícita, i també a aquelles mostres de suport i col·laboració que faciliten i afavoreixen les relacions propícies entre nenes i nens així com el canvi del models tradicionals de gènere en ambdós tipus de sessions i l'interès per la formació de grups mixts.

7.2.1. Fent-se notar: entre protestes i disputes

Les situacions de tensió que es produeixen a les sessions de preesport o expressió poden generar, en molts casos, la resposta activa de qui és objecte de la ridiculització, exigència o exclusió. Davant una circumstància d'aquest tipus, nenes i nens poden respondre ja sigui manifestant verbalment la seva protesta als companys i/o companyes i entrar-hi en disputa, o bé dirigint-se a la mestra o al mestre per protestar per la situació en què viuen.

a) Exigint respecte: posant límit a les exclusions, coaccions, ridiculitzacions o intimidacions

Les situacions d'exclusió o pressió que sovint viuen moltes nenes⁹⁵ i algun nen, no sempre són acceptades sense més ni menys, sinó que en molts casos hi reaccionen activament i manifesten la seva protesta verbal als nens: reclamant el torn, exigint tranquil·litat, justificant la seva acció i replicant, o bé, també, demostrant la pròpia vàlua i responent a les exigències i pressions amb una bona actuació, tal i com es descriu a continuació.

Quan van quedant excloses del joc, quan un nen acapara la pilota o intenta avançar-se a la fila, en alguns casos les nenes mostren el seu desacord i reclamen el seu torn, insistint al seus companys que els passin la pilota o advertint-los, per exemple, que els toca anar a darrera de la fila.

A la sessió P9 (Escola C; 175), en el "Joc de les cinc passades", la Magda insisteix al Fernando perquè li passi la pilota, i tot i les reticències inicials d'aquest, finalment li passa. A la sessió P10 (Escola G), en el joc de "El rondo" són la Sònia i el Santi qui reclamen la pilota al seu company, que l'estava monopolitzant: *Va Ramon, passa-la!* (P10, G; 199).

En altres ocasions però, les protestes no són tan efectives. En el joc del "Pitxi" (P4, F; 86), per exemple, el Dani, que ja ha llançat a cistella en anteriors ocasions, i tot i que les companyes li demanen la pilota i li insisteixen: *Tu ya*

⁹⁵ Veure apartat "Quan les nenes perden la confiança".

has tirado!, el company tira a cistella igualment. No serà fins els següents torns que aconseguiran mantenir l'ordre de la filera. En aquests casos, alguns nens també s'hi poden afegir i també mostren el seu desacord, com per exemple el Nelson, que en una de les fases de transició del joc del "Pitxi", també denuncia que tampoc ha pogut tirar a cistella: *Yo no he tirado ninguna...* (P4, F; 86).

D'altra banda, quan els nens volen imposar el model d'esport de competició i actuen de forma que consideren excessivament brusca, en algunes ocasions les nenes amonesten els companys, amb to sever, per tal que corregeixin l'actitud, en resposta a les intimidacions o als cops.

A la sessió P10 (Escola G; 195), a l'exercici de "Passades en cercle", el Toni ha anat a buscar la pilota que s'ha allunyat una mica i fa una forta passada a la Begonya de dret al cos, de manera que la Begonya l'ha de parar amb les mans, i exclama: *Eh, tranqui! Que no estàs a l'Espanyol ara!* El nen es defensa: *Era un passe...* Aleshores el mestre se'l queda mirant amb cara de reprovació i ella inicia el joc. Al "Partit cinc per cinc", una jugada de força d'un altre company, el Pau, que fa una llarga jugada individual, porta altra vegada a la Begonya a fer-li un toc d'atenció: *Ei, que no estem a l'Espanyol, eh!*, aleshores, el nen també replica i es justifica: *Però a tot arreu s'ha de jugar bé, eh!* (P10, G; 197)

S'observa, així, com el fet que un dels companys del grup sigui jugador de les categories inferiors d'un club de futbol d'alt nivell es fa ben present a les sessions d'Educació Física⁹⁶ i la Begonya, en aquest cas, sent la necessitat de marcar la diferència entre un àmbit i un altre. El Pau, aleshores, es defensa amb la idea que "a tot arreu s'ha de jugar bé", de manera que manté la postura que el model tècnic i de competició és el que també s'ha de seguir a les classes d'Educació Física. Tot i així, en aquest episodi s'observa com el Jaume, després d'un dur dispar del Fèlix, també li adverteix que no és necessari xutar tant fort: *On vas tant fort!* (P10, G; 197).

En un altre cas, a la sessió P1 (Escola A; 218), a l'exercici de "Passades en quadrat", el Jose fa veure que xuta molt fort per passar-l'hi a l'Aida (tot i que finalment no ho fa), i també xuta contundentment contra la paret en dues ocasions. Al cap d'uns moments, però, l'Aida, indica: *Ya vale...* Més endavant, al "Partit de dos per dos", abans de fer el servei inicial després d'un gol en contra, l'Aida li tornarà a indicar que no sigui tant impetuós: veient que el Jose ja estava apunt per anar-li a prendre la pilota, li recordarà que no ho pot fer perquè encara és al camp que serveix (P1, A; 221).

⁹⁶ Veure apartat: "El predomini del model androcèntric a les classes d'Educació Física".

Les nenes, doncs, intenten disposar d'uns moments per poder fer la tasca amb certa seguretat⁹⁷.

Les coaccions excessives dels companys també poden portar les nenes a replicar les acusacions dels companys.

Quan el Byron retreu a l'Aila una passada molt desviada amb l'exclamació: *¡Pero qué haces!*, ella respon immediatament i fort: *¡Lo que puedo!* (P1, A; 220); o en una situació similar al "Partit de dos per dos", després del retret del company, riu i segueix jugant, de manera que el Jose es resigna i la deixa seguir.

A la sessió P6 (Escola B), al "Joc de les cinc passades", després que la mestra hagi introduït la consigna que tot el grup ha de tocar la pilota el Richi retreu a la Vicki un xut desviat: *¡Pero no la xutes!*, i ella es defensa exclamant: *¡Que quieres!* Més endavant el mateix company torna a exigir a la Vicki que vagi a buscar una pilota: *¡Corre!* i altra vegada la nena replica: *¡Jo estava aquí!* (P6, B; 135).

En dues ocasions, amb les expressions *¡Que quieres!* i *¡Jo estava aquí!*, les exigències i retrets del company són replicades, de manera que la noia es defensa de la pressió que suposen. En altres ocasions, si no és la companya afectada mateixa qui replica, és una altra alumna la qui ho fa, com a la sessió P12 (Escola D) fent l'exercici de "Les trenes", en el que el Diego requereix a una de les nenes: *¡Muévete!* i una altra de les nenes li respon: *¡Si no se puede mover con el balón!* (P12, D; 252).

En cas de rebre indicacions suplementàries dels seus companys, però que resulta que ja coneixen, i que serien innecessàries, també repliquen. Abans de jugar a "El rondo", a la sessió P10 (Escola G), el grup va practicant i el Ramon li recorda a la Sònia: *El primer és lliure...* La Sònia li respon amb seguretat: *¡Ja ho sé...*, en to de resignació pel fet que li diuen tot i que ho sap (P10, G; 197).

A les indicacions de les companyes, alguns nens també posen limitacions.

A la sessió E2 (Escola A), a la pràctica de la dansa, la Raquel adverteix al Favian que s'ha d'aturar, i el Favian s'exclama: *¡Que ya lo sé!* (E2, A; 281). A la sessió E4, la Sara també insisteix a l'Isham sobre el moviment que ha de fer a la invenció de la coreografia, però aquest refusa més orientacions: *¡Yo ya he hecho mi cosa!* (Escola E; 67).

La rèplica, a vegades, arriba quan aconseguen fer de forma excel·lent l'acció que els és exigida, superant fins i tot les expectatives dels seus companys, de manera que aquests acaben mostrant el seu reconeixement:

Pol (a Gemma): Passa!

⁹⁷ En aquesta sessió, s'observa com l'Aida també insisteix a la mestra amb el discurs "no en sé".

Gemma passa la pilota, elevant-la, de manera que va de dret a les mans del nen, que respon:

Pol (a Gemma): Muy bien!! *Gairebé mostrant sorpresa.*

(P8, C; 160)

A la sessió P4 (Escola F; 83) el Fernando també desafia la Marta, la seva companya d'equip:

Fernando (*a alumnat vari*): Quién tira?

Marta (*a Fernando*): Yo, yo.

Fernando (*a Marta*): Si no llegas...

Marta (*a Fernando*): Si...

Fernando (*a Marta, passant-li la pilota*): A ver, a ver.

Jesús (*a tot el grup*): Preparats? Ja!

La Marta tira i a la primera encistella, amb les consegüents expressions d'alegria per part de tot el grup: Biéeen!

(P4, F; 83)

Les protestes i les rèpliques, però, no sempre són efectives, i en moltes ocasions s'ha d'arribar a la disputa i passar a l'acció per aconseguir participar.

b) Entrant en disputa: sense quedar-se amb les mans plegades

Quan les protestes i les rèpliques no són suficients, les nenes han d'entrar en disputa amb els seus companys. En algunes ocasions, la resposta de les nenes no es queda només amb la manifestació de la seva queixa, sinó que les provocacions dels seus companys poden donar peu, fins i tot, a persecucions o petites situacions de baralla.

La Marga, després de contínues molèsties del Robert, que li va tirant pedretes, en un primer moment sembla que ho ignora i comença a parlar amb una companya, però un cop el Robert s'ha girat, la Marga s'hi dirigeix i li dóna un petit cop a l'esquena, sense que el Robert hi presti atenció ni hi doni resposta (P5, F; 95).

En altres ocasions, per evitar situacions d'exclusió, intenten assegurar-se un lloc en les primeres posicions de la fila, reclamar el torn o bé anar a disputar una pilota que queda sense control, de manera que són elles les que poden intervenir, com succeeix a la sessió P12 (Escola D; 252), abans de l'exercici de "Les trenes", en què la Cristina i el Raül es disputen la pilota per ocupar el primer lloc, que finalment aconseguirà la Cristina.

D'altra banda, algunes nenes també intenten assegurar-se l'ús del millor material, tot i que algun company intenti, fins i tot, prendre'ls-el (P8, C; 161).

Paral·lelament, una altra de les fórmules que utilitzen les nenes per evitar el monopoli dels nens és negociar els torns de participació.

El Josep acaba d'explicar com es fa l'exercici de "l'estrella". Aleshores deixa la pilota a la zona de la Begonya i se'n va.

Immediatament el Toni aixeca la mà (la que no té enguixada) per dir: M'hi fico.

El Toni va a ocupar el mig, però la Begonya, que té la pilota, també s'hi dirigeix i parlen sobre qui s'hi queda. La Begonya, ràpidament, proposa una solució: Bueno, en fas una (es refereix a una volta) i després m'hi fico jo. El nen fa un gest afirmatiu i comencen l'exercici. Un cop feta la primera volta, la Begonya recordarà: Ara em toca a mi. I es canvien.

(P10, G; 194)

O bé establir un ordre i vetllar perquè se segueixi tal i com s'ha previst. A les sessions P4 (Escola F; 86) i P5 (Escola F; 104), en el joc del "Pitxi, s'observen força discussions per aclarir l'ordre de les files:

Carmen (a Ricardo): ¡Que yo no he tirado!

Ricardo (a Carmen): ¡Yo tampoco!

Carmen (a Ricardo): ¡No, ni poco! ¡Mentiroso!

Finalment la Carmen es posa per davant del Ricardo.

(P4, F; 86)

Tot i així, la pugna o la negociació per ocupar un bon lloc a la fila pot ser infructuosa, per exemple, a causa que alguns dels nens més hàbils segueixen acaparant les intervencions, saltant-se l'ordre de la fila. Aleshores, la major part de les nenes han d'insistir molt més, com algun dels nens.

Nenes (a Dani, perquè els la passí): Dani, Dani!

Nena (a Dani): ¡Tu ya has tirado! Però el Dani tira a cistella i falla.

(P4, F; 85)

Tot i que es dona en molt poques situacions, entre nenes també hi pot haver situacions de protesta i es pot entrar en disputa. Així, una passada poc precisa de la Marga a l'Amaya fa que aquesta no pugui controlar la pilota:

Marga (a Amaya): Pero cógela!

Amaya (a Marga): ¡Pero como la has pasado! I surt corrent a atrapar la pilota.

(P5, F; 98)

A les sessions d'expressió, quan els nens molesten insistentment alguna companya, algunes noies tampoc es queden plegades de mans, i donen resposta a la provocació, tal i com fa per exemple la Jazira quan fa un gest amenaçador al Juanmi, que està cantant-li una cançó de mofa al seu costat (E1, A; 234); o la Naïm a l'Alejandro, quan aquest també va fent comentaris ofensius a la sessió E2 (Escola A; 281).

Quan les protestes i disputes no són suficients per resoldre les situacions d'exclusió o pressió, s'opta també per buscar l'ajuda del professorat, i a la següent escena hi intervé el mestre, que estableix un ordre. Així, s'observa que el professorat pot jugar un paper molt important a l'hora de resoldre les

disputes, com a la sessió P5 (Escola F; 92 i 103), en què s'observen diversos episodis de conflictes entre nens i nenes per ocupar el lloc a la fila i el torn de tir. Algunes alumnes reclamen l'atenció del mestre, que intervé recordant que s'ha de passar la pilota.

c) Buscant l'ajuda del professorat, o buscant-se la vida...

Com s'acaba d'assenyalar, si el conflicte no s'ha pogut resoldre entre les criatures mateixes, en alguns casos s'opta per demanar al mestre o la mestra que estableixi un ordre i faci respectar les normes.

En algunes ocasions, les nenes ja demanen en el moment d'organitzar-se l'activitat. que s'estableixin uns torns o un ordre que permetin una participació més equitativa

A la sessió P1 (Escola A), després d'explicar l'exercici inicial de "Conducció per la sala" alguns nens es dirigeixen ràpidament a buscar el material, i és una alumna qui proposa a la mestra que es distribueixi el material d'una manera ordenada: *Glòria, d'un en un.* (P1, A; 215)

Però no només es protesta a les situacions d'exclusió. A les situacions d'exigència, les alumnes també busquen el suport del professorat per tal de treure's pressió.

A la sessió P10 (Escola G; 197), la Begonya ja havia protestat al Pau per l'agressivitat amb què estava jugant, i més endavant, després de les exigències d'alguns dels seus companys per tal de complir el reglament oficial del futbol, la nena es dirigeix al mestre: *Josep, aquests volen que fem les normes que fan a l'Espanyol! Que si sessió, tres segons per sacar, que si no sé què...* (P10, G; 197). El mestre resol la situació —en què el nen també es defensa puntualitzant que ell ha dit *sis segons*, i no *tres*— donant per acabada l'activitat: *Bueno, venga va. Canviem!*, sense abordar, doncs, el conflicte.

A la reunió final per valorar la sessió P9 (Escola C), una de les nenes denuncia que al joc de "Partits de tres contra tres amb quatre porteries" ha viscut una situació de retret: *Jo he [...] i tothom ha començat "és fora, és fora..."* (P9, C; 176). Davant aquesta protesta, la mestra es queda amb un *cadascú fa el que pot...*, posant l'èmfasi en la manca d'habilitat de la nena, i no en l'actitud de retret de la resta del grup, i hi treu importància.

El professorat, doncs, sovint opta per treure importància a aquest tipus de queixes de les alumnes, tal i com fa el mestre a la sessió P2, a l'inici de la reflexió sobre el que ha passat durant el "Joc de les quatre porteries", quan una nena també denuncia la situació de retret que ha rebut després de fer-se gol a pròpia porteria involuntàriament:

Joana (a Sergi, i a tot el grup): Yo estaba cerca de la portería y la han pasado, la pelota me ha dado y ha ido gol. Y

entonces Jeni me ha empezado a decir que *Imbécil, gilipollas, tonta...*

Vàries veus: Es que se ha hecho gol en propia...

Sergi (*a tot el grup*): Qui està parlant ara? Qui està parlant?
Perquè jo no m'estic enterant de res! No, no és aquest el problema a què em referia. Quin problema hi veieu en aquest joc?

(P2, E; 7)

En aquest cas, el mestre tampoc hi presta gaire atenció, ja que vol portar el debat al respecte per les normes. En aquesta mateixa reflexió, s'observa com les nenes també expressen el seu malestar pels cops rebuts o la possibilitat de rebre'n. En aquest cas, la Tània expressa el seu descontentament al mestre pel fet que s'ha fet mal:

Sergi (*a tot el grup*): Bueno... Ja? Què, què us ha semblat?

Tània (*a Sergi, espontàniament*): Regular...

Sergi (*a Tània*): Regular? Per què regular?

[...]

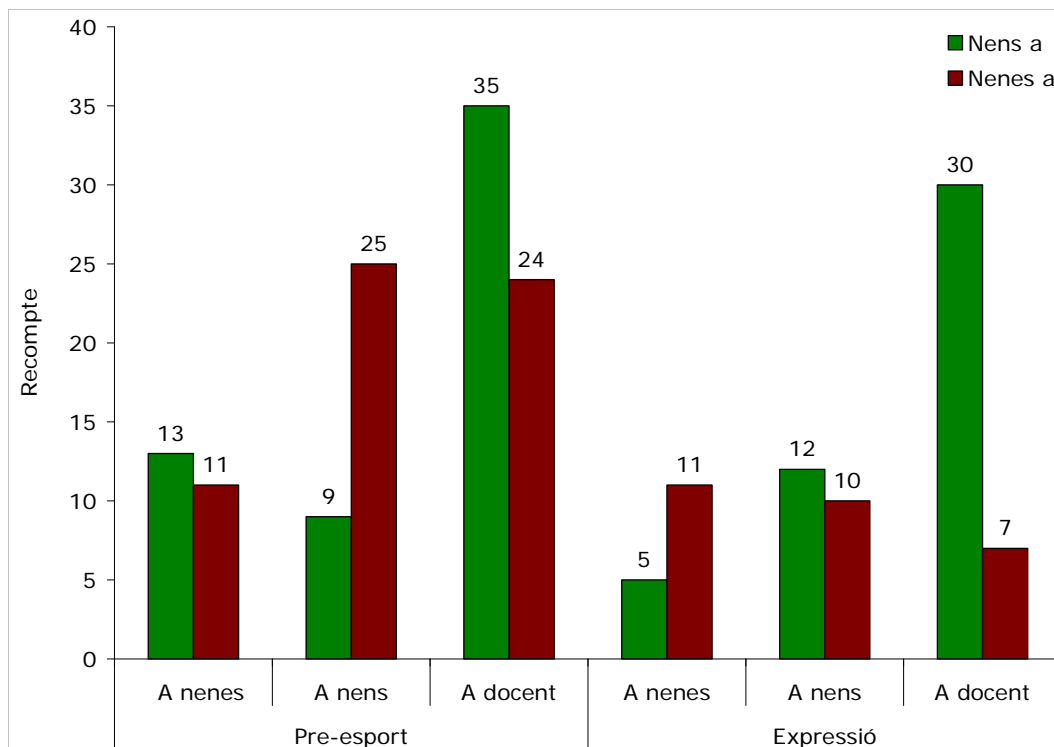
Tània (*a Sergi, i a tot el grup*): Porque iba a coger el balón y me he hecho daño con Isham. Y me he hecho daño en el pie.

(P2, E; 7)

Les intimidacions sovint també són motiu de protesta de les nenes al professorat, i a la sessió P10 (Escola G; 200), per exemple, en el "Partit d'hoquei", una nena s'hi dirigeix per dir-li que un company aixeca molt l'estic. En aquest cas, el mestre opta per indicar que siguin els equips mateixos els que jutgin si les accions són reglamentàries o no.

En general, s'observa com el professorat sovint no sap com respondre a les protestes de les alumnes, de manera que o bé dóna per acabada l'activitat, hi treu importància, o ignora els comentaris. En alguns episodis, doncs, tot i que algunes nenes recorren a l'autoritat per resoldre els conflictes i tensions en què es troben, el professorat no intervenen gaire per prevenir en pròximes ocasions el conflicte i intenten entretenir-se poc en aquestes qüestions. Davant aquesta resposta, s'observa com les nenes mostren les seves protestes i entren en disputa amb els seus companys en moltes més ocasions que no pas es dirigeixen al professorat durant el desenvolupament de la sessió (veure gràfica 9).

Gràfica 9. Protagonistes de les situacions de protesta i disputa



Com es pot observar, els nens es dirigeixen en moltes més ocasions al professorat per expressar la seva protesta (un total de vint ocasions) que no pas les nenes (un total de quinze).

En canvi, les nenes mostren moltes més protestes i disputes dirigides als seus companys i companyes (una suma de trenta-cinc) que els nens (una suma de vint-i-dues). D'altra banda, i com ja s'havia observat en els tipus de relacions que s'estableixen, tant les nenes com els nens mostren més protestes i disputes a alumnes de sexe contrari.

A les sessions P5 i P6 (Escola F), en què s'observen diversos episodis de conflictes entre nens i nenes per ocupar el lloc a la fila i el torn de tir, algunes alumnes reclamen l'atenció del mestre, que intervé recordant que s'ha de passar la pilota. A la reflexió final de la sessió s'observa com algunes nenes i algun nen s'acusen mútuament davant el mestre:

Jesús (*a tot el grup*): Quin problema hi ha en aquest joc?

[...]

Miquel (*a Jesús*): Que no la pasan...

Jesús (*a tot el grup*): Exacte...

Sofia (*al grup*): ¡Como el Ruben!

Jordi (*a Sofia*): ¡Como algunas, que no pasan!

Jaume (*a tot el grup*): Como todos...

(P5, F; 109)

Com es veu, després de dir que consideren que el joc és avorrit i hi ha molta estona d'espera, un dels nens treu a la llum un dels inconvenients que no

permeten que el joc es desenvolupi amb fluïdesa: *Que no la pasan*. Aquest comentari, acceptat pel mestre, destapa les protestes d'una nena vers un dels seus companys, el Ruben, i al mateix temps, també la d'un nen que en aquest cas protesta perquè són algunes nenes les que tampoc la passen. Finalment, un altre nen conclou: *Como todos...* i un altre també s'exclama protestant pel fet que ell no ha tirat.

7.2.2. La consciència del sexisme

La consciència que hi ha una situació de discriminació i prejudicis vers les noies a què han de fer front es reflecteix en expressions dirigides al professorat que s'han pogut sentir durant els jocs i exercicis, i en diàlegs que es poden sentir durant l'activitat.

a) *Destapant el conflicte: "es pensen que no sabem jugar... es queixen, ens insulten... i n'hi ha alguns que es creuen que ens manen"*

L'exclusió i el monopoli que exerceixen els nens més hàbils és reconegut per algunes nenes a qui no passa per alt la situació de tensió i discriminació de què són víctimes, de manera que ho manifesten al professorat.

A la sessió P2 (Escola E), s'observen diverses situacions que ho posen de manifest. En primer lloc, l'Aila, just després que el mestre expliqui el "Joc de les quatre porteries", ja adverteix al mestre la situació que es pot donar: *Que quan juguem a futbol no ens la passen* (P2, E; 5). En aquest cas, el mestre només fa un breu comentari sobre la importància de passar la pilota a tothom, i ja fa incidència, especialment, en el fet que haurien de passar la pilota a les nenes, tot i que ho fa a través d'un comentari irònic: *Si sou tan bons que podeu prescindir de les nenes...*

Tal i com havia avançat l'Aila, un cop comença el joc, s'observa que les nenes intervenen en molt poques ocasions en qualsevol dels dos equips, tot i que hi ha dues pilotes⁹⁸.

La consciència de la discriminació, però, també es fa palesa en denúncies dirigides directament als seus companys.

En un dels "Rondos" de la sessió P10 (Escola G; 199) els quatre companys del grup ja han fet quatre o cinc passades sense que ni la Carlota ni la Sònia, que també formen el cercle, la toquin, i aleshores, la Carlota protesta: *Eh, tíos! Masclistes!*, i junt amb la Sònia es posen a riure (P10, G; 199).

Quan la consciència del sexisme es posa més en evidència, però, és quan es disposa d'un temps, al final de la sessió, per analitzar el que hi ha passat. Si

⁹⁸ Veure apartat "Els partits amb equips mixts: una situació d'igualtat?"

es genera un clima de diàleg adequat⁹⁹, és una oportunitat perquè els nens i nenes s'expressin i manifestin els conflictes i problemes que tenen, de manera que aquells conflictes que semblaven invisibles i aquelles situacions que semblaven "naturals", surten a la llum i es qüestionen, tal i com passa a la sessió P2 (Escola E), on ja hem vist prèviament que les nenes expressen les seves protestes ja a l'inici de la sessió:

Aila (*a Sergi, i a tot el grup*): Que al pati, quan juguem, n'hi ha alguns que es creuen que ens manen.

[...]

Sergi (*a Aila, i a tot el grup*): Qui són ells? Qui mana?

Aila (*a Sergi, i a tot el grup*): Els nens.

Amb poques paraules, l'Aila protesta obertament per l'actitud i el comportament dels seus companys a l'hora del pati, on juguen a la mateixa activitat que a la sessió d'avui d'Educació Física. I el diàleg segueix:

Sergi (*a tot el grup*): Els nens manen, per què? Perquè el futbol és un joc de nens, a que sí?

Diverses veus: Noo. Per tots.

[...]

Sergi (*a tot el grup*): També hi ha futbol femení que no surt a la tele, o no surt tant a la tele. El que passa que a la vostra classe juguen les nenes...

Navil (*a Sergi, espontàniament*): No passa na'...

Les intervencions dels nens denoten, per una banda, que l'existència del futbol femení és ben coneguda, i per l'altra, que la creença que el futbol és "un joc de nens" ja està clarament superada. Tot i així, aquesta és una de les falses creences més esteses entre l'alumnat i també entre el professorat. En aquest cas, però, com s'observa a la continuació del debat, no només és necessari mostrar que el futbol femení existeix, sinó també que hi ha altres qüestions a resoldre, com les relacions entre nens i nenes. El mestre enfoca el debat en les sensacions de les nenes, i els dóna veu, de manera que són elles mateixes les que es poden expressar:

Sergi (*a tot el grup*): No, no, no passa res, juguen...El problema és que elles se senten molt malament, no?

Isaac (*a Sergi*): Per què?

Sergi (*a Isaac*): Ah! Pregunta'ls-ho. Pregunta-li a l'Aila perquè se senten malament...

Isaac (*a Aila*): Per què?

Aila (*a Isaac i a tot el grup*): Perquè es pensen que nosaltres no sabem jugar, que som molt dolentes i que farem faltes i [...] alguns nens si passem la pilota a algú doncs es queixen, ens insulten, coses així.

⁹⁹ Veure apartat "Més enllà del partit: deixant de banda els aspectes tècnics i abordant els aspectes actitudinals o el que passa al pati".

Sara (*a Sergi, i a tot el grup, espontàniament*): Sense voler, a vegades, s'ha fet un gol a pròpia porteria i comencen: Eh! No sé què... Que no sabeu jugar...

Sergi (*a Sara i a tot el grup*): Però això segurament t'ho diuen persones que no s'equivoquen mai... Que hi ha persones que no s'equivoquen mai i per tant quan tu t'equivoques doncs et poden dir de tot perquè ells no s'equivoquen mai...

[?]: Tothom s'equivoca...

Sergi (*a tot el grup*): Tothom s'equivoca, exacte.

(P2, E; 7)

Les nenes denuncien, doncs, la desagradable sensació de rebre insults i sentir que els companys pensen que no en saben o que fan faltes. Posen en evidència, clarament, que més que l'etiqueta de gènere associada a l'activitat, el principal inconvenient que troben a l'hora de practicar és la pressió i l'exclusió que exerceixen els nens, i denoten així també una consciència com a col·lectiu.

Davant aquestes acusacions, però, alguns nens argumenten la seva actitud, traient a la llum un dels principis que justifica, més que cap altre avui en dia, el manteniment de les situacions de discriminació i es converteix en un mecanisme de resistència al canvi: el principi de llibertat individual.

No es té en compte, però, que el tipus de relacions que s'estableixen en les diferents activitats poden influenciar, a favor o en contra, l'elecció d'unes activitats o unes altres. Quan les nenes denuncien aquest fet, tal i com s'ha descrit a l'apartat anterior, els nens es justifiquen i surten a la llum, precisament, aquests arguments. Seguint en el debat que es duu a terme a la sessió P2 (Escola E), després de les primeres protestes d'algunes nenes pel comportament que tenen els nens vers elles (ordres, insults, retrets, exclusió, etc.), un dels nens exposa que, a diferència de les altres, una de les companyes sí que participa als partits del pati. Davant aquesta creença, el mestre respon apel·lant a la necessitat que els nens passin la pilota a les nenes perquè aquestes n'aprenguin, però l'Aila i la Diana hi afegixen la pròpia visió:

Aila (*a Sergi, i a tot el grup, després d'una llarga espera amb el braç alçat*): Que les nenes ens quedem quietes perquè com sabem que no ens la passen, per què hem de córrer?...

Sergi (*a nens*): Per què hem de córrer?... Ho sentiu?

Sergi (*a tot el grup*): Vinga, dues més i ens posem a jugar.

Diana (*a Sergi, i a tot el grup*): Que com els nens es pensen que ells no fan mai ni una falta ni res doncs les nenes sempre tenim que estar a una altra banda i si nosaltres no anem a buscar la pilota, la pilota sempre és pels nens,

nosaltres allí al costat (*i fa un gest amb les mans com d'apartat alguna cosa*) avorrint-nos, perquè mai ens la passen, sols si anem a buscar-la.

(P2, E; 7)

Les respostes de l'Aila i la Sara són molt explícites, clares i senzilles, i aporten els motius pels quals a les estones de pati i en els jocs que es proposen a les classes d'Educació Física la majoria dels nens ocupen l'espai central del terreny de joc i la majoria de les nenes es mantenen als costats: no perquè no vulguin intervenir, o perquè no en sàpiguen, sinó per l'actitud i el comportament del seus companys.

Les nenes, doncs, són ben conscients dels prejudicis de què són víctimes, i de com aquest fet les limita i les condiona a l'hora d'actuar.

La primera intervenció de l'Aila en què denuncia: *Que al pati, quan juguem, n'hi ha alguns que es creuen que ens manen*, és ben eloqüent de les relacions de domini i subordinació que es poden establir en el joc entre nens i nenes, i també de la clara consciència que en tenen. En aquest cas, les nenes reconeixen l'existència d'un conflicte a l'hora del pati, quan juguen a futbol, i al llarg del diàleg denuncien clarament els motius que les porten a actuar de forma passiva, així que trenquen la creença que són les nenes les que no volen jugar. Com assenyalen Amparo Tomé i Antonio Ruiz (1996), sovint aquest conflicte queda invisibilitzat, de manera que passa a considerar-se normal i just. En aquest cas, però, el sexisme, per la pròpia veu de les nenes, aflora davant de tot el grup.

Exceptuant aquest cas, però, les inquietuds de les nenes no surten a la llum fàcilment, ja que s'ha de crear un clima adequat i un context en què nens i nenes puguin parlar amb tranquil·litat de les sensacions amb què es troben¹⁰⁰. Si no hi ha aquesta seguretat, el descontentament o les queixes es poden quedar en el cercle reduït d'amistats: tal i com passa a l'escola D, on la mestra acaba de fer una reflexió per tal que els nens passin més la pilota a les nenes i aquestes es moguin i es desmarquin per tal de rebre-la.

Després d'aquestes valoracions, la mestra deixa temps lliure, i algunes nenes formen un cercle i van parlant (P12, D; 256). Entre elles mostren el seu desacord per l'actitud de resistència dels nens quan el professorat els indica que han de passar la pilota¹⁰¹ i el fet que aquest tipus de

¹⁰⁰ Veure apartat "Més enllà del partit: deixant de banda els aspectes tècnics i abordant els aspectes actitudinals o el que passa al pati".

¹⁰¹ Veure apartat "La resistència al canvi del model tradicional: dificultant els plantejaments alternatius".

discurs en realitat pot deixar les nenes en una situació més difícil, ja que perceben com elles són acusades pels seus companys, amb l'expressió: *La mayoría de niños se quejan... Sí, luego se quejan porque no juegan...*

En el cas de l'escola D, però, aquesta resistència no es manifesta en públic, sinó que es manté dins el cercle d'amigues.

En aquest cas, la denúncia del sexisme fins i tot aborda la distribució desigual de l'espai, el temps o el material, i també la forma discriminatòria d'organitzar els grups que duu a terme el professorat.

Seguint el debat de la sessió P2 (Escola E), la Sara també ho comenta: *Sergi, tu sempre que agafes nens per tries, sempre agafes primer els nens...* Davant aquesta acusació, el mestre, tal i com es descriu a l'apartat "Les contradiccions del professorat", es justifica: *Ja fa temps que no agafo nens per tries. No t'has adonat que ja no trio?* Per a la nena, però, no és suficient ja que quan escullen altres alumnes a vegades no hi ha una distribució equitativa del temps, i així ho comenta: *A mi em van deixar l'última i no vaig poder jugar al final...* El mestre, que es troba davant una situació ben compromesa, respon redirigint la responsabilitat de la situació de discriminació als nens, eludint la crítica que se li dirigeix: *Si et trien l'última o et trien la primera... Et trien ells...* (P2, E; 7)

A la sessió E2 (Escola A), un cop la mestra ha explicat el desenvolupament de la dansa completa, la Patrícia també protesta per com l'activitat permet els nens intervenir en més ocasions que les nenes: *Ala, ¡acaban los niños!* (Escola A; 279), cosa que és motiu de celebració per al Javier, que respon com si fos una victòria: *¡Toma ya!* La mestra no hi posa més atenció, i segueix organitzant la tasca.

En cap dels dos casos, doncs, el mestre o la mestra assumeix o aborda les protestes que manifesten les alumnes.

Per la seva banda, els nens que són objecte de pressió per no seguir els cànons tradicionals del gènere masculí, en el debat obert a la sessió P2 (Escola E), després de les protestes de les nenes per la situació d'exclusió i discriminació que pateixen, l'Adri i l'Isham, també denuncien la situació que viuen ells:

Adri (*a Sergi i a tot el grup*): Que no són només les nenes. Que hi ha algun nen que no li agrada jugar a futbol, que l'obliguen a jugar i després no li passen.

Sergi (*a Adri*): A qui l'obliguen a jugar?

[...]

Sergi (*a nens*): Vale, prou. Adri... Si no vols jugar, no juguis.

Adri (*a Sergi, i a tot el grup*): Sí, però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què...

(P2, E; 7)

Tal i com s'ha assenyalat a l'apartat "La sanció als nens que surten dels cànons", els comentaris que fa revelen clarament com aquells que no

segueixen el model hegemònic de masculinitat per no jugar a futbol no se senten còmodes i senten que la seva identitat sexual és qüestionada.

b) Buscant complicitat entre companyes: "¡No, a un niño no!"

Per tal de fer la tasca, en molts casos també se solidaritzen entre elles. Així, en cas de poder participar conjuntament en algun joc col·laboren entre elles per assegurar-se la participació.

Al joc del "Gia – Hondo-Pelua" (sessió P2, E; 16), al final de la sessió, per exemple, nens i nenes formen un cercle en què tots els nens estan a un costat i totes les nenes a l'altre. En un moment del joc, la corrent va i torna diverses vegades entre quatre nenes, que van rient entre elles. Aquesta situació, però, en què la resta del grup queda, per uns moments, exclosa del joc, fa que el Bori i l'Eliseo s'exclamin ràpidament i protestin: *Eh! Venga va!*, de manera que les nenes ja no reboten més la corrent.

En altres ocasions també procuren que les companyes amb menys habilitats puguin participar i no quedin excloses dels jocs o exercicis, vetllant per un bon compliment dels torns, cedint-los l'espai i facilitant-los la tasca, intercanviant posicions, col·laborant amb elles en la perquè aconseguixin l'objectiu, donant consells sobre com fer l'exercici, etc.

A la sessió P4 (Escola F; 88), per exemple, en el joc del "Pitxi", la Judit inicialment renuncia a tirar tot i que una companya li ofereix la pilota, però més endavant acabarà llançant i participant en les passades per anar fins a l'altra porteria.

Les mostres de reconeixement i els ànims entre les nenes, així, són molt freqüents: si es fa bé una tasca, quan s'aconsegueix l'objectiu (gol, cistella, punt...), etc. I en cas de donar-se una situació en què hi ha hagut cops o errors, hi ha mostres de disculpa cap a la companya i preocupació per ella.

Una altra mostra de la solidaritat que es dona entre companyes són les sancions que es produeixen quan aquesta solidaritat no es fa present, i és causa de disputes i protestes entre nenes: per passar la pilota a un nen i no a una companya, o per prendre la pilota a una companya tot i que va a l'equip contrari.

A la sessió P2 (Escola E; 6), al "Partit a quatre porteries", hi ha una aglomeració de gent, però una nena controla la pilota i la passa a un nen del seu equip. En veure-ho, una companya exclama: *No! A un niño no!*

En un altre cas, a la sessió P9 (Escola C; 175), al "Partit de cinc per cinc", en equips mixts, la Magda li retreu a la Laila, de l'equip contrari, que no li hagi deixat controlar la pilota, tot i que és el que li correspondria fer pel fet que és de l'equip rival: *Jolin, Laila*, en to de lamentació (P9, C;175). La Laila se sorprèn del retret de la Magda, ja

que ella segueix la lògica del joc, però la Magda entén que la solidaritat entre companyes hauria d'estar per sobre d'aquesta lògica.

Però quan més evident es fan les mostres de suport i col·laboració entre companyes és en els episodis de joc lliure o de transició, tal i com s'ha descrit a l'apartat "Configurant una manera de fer femenina".

A la sessió P12 (Escola D), a la part final de la sessió els nens ocupen un costat de la pista i les nenes l'altre, juguen primer un partit de futbol i després es disgreguen en petits grups i fan activitats diverses: jugar amb cèrcols, parlar, encistellar, etc. excepte una d'elles que va a jugar amb els seus companys i s'incorpora al partit de futbol.

A la sessió E12 (Escola H), en la mateixa situació també s'observa com, si bé algunes nenes juguen amb el grup de nens en un partit de futbol que ocupa la major part de l'espai, la major part del grup femení opta per fer coses que "no siguin esports", es queden assegudes botant la pilota i parlant, i una parella opta per fer passades de voleibol.

A la sessió E1 (Escola A), en un moment en què la mestra ha de sortir de la classe per atendre una visita, també s'observa com els nens i les nenes formen dos grups separats i fan activitats diferenciades: mentre la Maria inicia el joc de passar la corrent entre les seves companyes, alguns dels nens van simulant un desmai cada vegada que pronuncien *flex*, fet que reproduceix un popular anunci del moment. Una nena s'hi afegirà en alguna ocasió, però és l'única i no segueix en les altres ocasions que els nens ho tornen a repetir.

7.2.3. Col·laborant i animant-se: el suport entre alumnes

Entre nens i nenes no sempre es produeixen escenes de tensió, sinó que contínuament, tot i que sovint pot passar inadvertit, es produeixen situacions de suport i col·laboració entre alumnes i, si bé la tendència general és la d'agrupar-se amb el grup d'iguals, en alguns casos la formació de grups mixts és benvinguda i buscada. A continuació, es descriuen aquestes situacions en què els grups formats per nens i nenes es formen voluntàriament i també s'analitzen les mostres de suport que s'han pogut recollir a les sessions observades.

a) Fent grups mixtes, i per què no?

Tot i que la tendència general és que nenes i nens s'agrupin amb el grup d'iguals quan tenen possibilitat de fer-ho, en alguns casos s'observa que certs nens i nenes no tenen inconvenient a formar grups mixts, o bé, fins i tot, ho prefereixen. Ja s'ha descrit com aquest fet és comú a les activitats de competició per tal de buscar cert "equilibri" en el desenvolupament del joc, però no només succeeix en aquests casos i per aquests motius, sinó que en algunes ocasions la col·laboració i el suport entre nens i nenes o viceversa és ben rebuda.

Hi ha nens i nenes que no mostren inconvenients a formar parella amb alumnes de sexe contrari.

A la sessió P2 (Escola E), per exemple —en què la Joana havia mostrat interès per anar amb la Bàrbara i no amb dos companys— la Tània s'ofereix voluntària per fer l'activitat de "Sumo" amb dos companys, i la Sara, per la seva banda, proposa al Jose —que s'ha quedat sense grup— que s'uneixi al trio que formen ella i dues companyes més. Finalment el mestre li indicarà que vagi amb un grup amb companys de la seva estatura, però inicialment la Sara ja havia obert les portes del grup al seu company.

A la sessió E12 (Escola H), igualment, s'observa com una nena, la Susi, forma el grup amb quatre nens més a les activitats principals de la sessió (la "Invenció de coreografies" i l'"Exhibició"), tot i no ser necessari ja que podria anar amb altres grups de nenes, i també forma parella amb un company voluntàriament a l'hora de fer les "Passades de bàsquet".

Així, a l'hora de fer jocs preesportius amb grups més nombrosos, en alguns casos, nenes i nens també opten per formar grups mixts.

A la sessió E12 (Escola H), al final de la sessió, en el moment de joc lliure, s'observa com un grup de cinc nenes i nou nens (tots excepte el Rafa) s'organitzen per jugar un partit de futbol. A la sessió P12 (Escola D), una nena també s'unirà al partit que juguen els seus companys un cop s'ha dissolt el partit que tenien organitzat les nenes per la seva banda.

A l'hora de fer les activitats que proposa el professorat, en alguns casos, l'alumnat opta per un tipus d'agrupament combinat, en què uns grups són mixts i altres són per sexes.

A la sessió P9 (Escola C), per exemple, s'observa que, si bé es forma un grup únicament de nens —on finalment es troba el Pol després de la pressió dels seus companys perquè vagi amb ells— i un altre únicament de nenes, també n'hi ha dos més de mixts que s'han format voluntàriament.

Així doncs, si bé en un percentatge menor, també s'observen activitats en què nens i nenes formen grups conjuntament: en un 14% de les activitats d'expressió¹⁰², i en un 34% de les activitats de preesport. A les sessions d'expressió, doncs, les situacions d'agrupament mixt es donen en ben poques ocasions a causa del fre que poden suposar les reticències al contacte entre uns i altres.

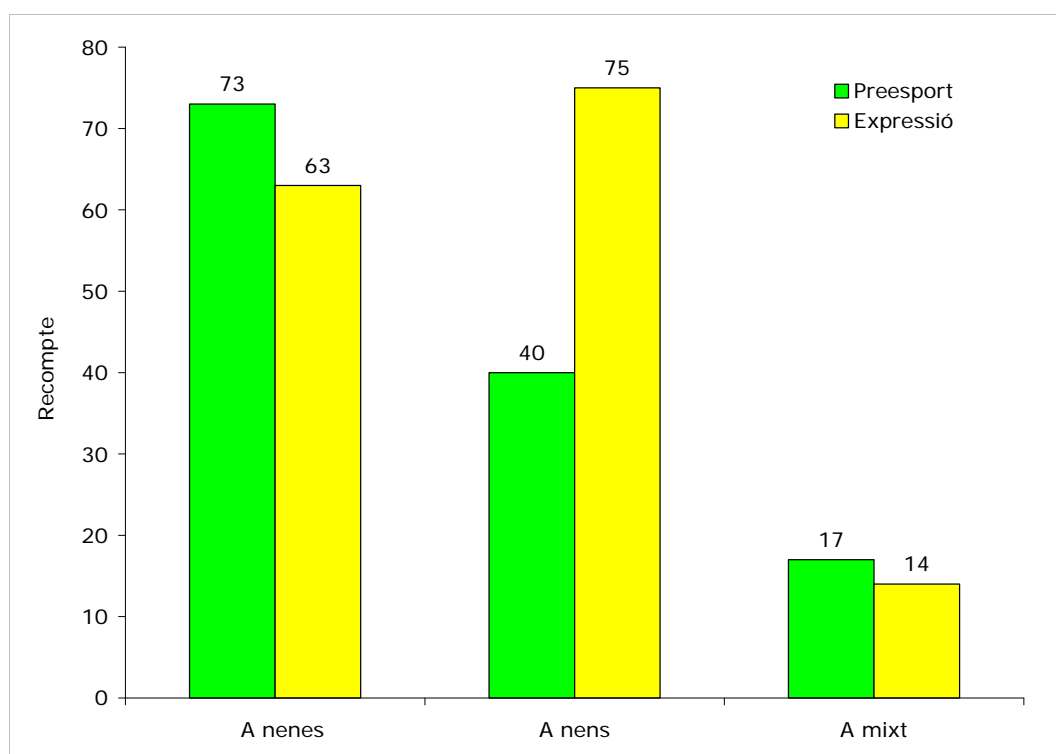
¹⁰² En un 11% de les activitats individuals de les sessions d'expressió no es pot observar clarament la tendència d'agrupament.

b) L'ajuda i les mostres de suport entre alumnes: anant una mica més enllà del necessari

Un cop s'han format grups mixts, ja sigui per l'organització establerta pel professorat o per l'elecció de l'alumnat, s'observen múltiples formes de suport entre alumnes. En aquest cas, el tipus de continguts que es treballen també repercuteix en qui protagonitza aquestes situacions de suport, tal i com es descriu a continuació.

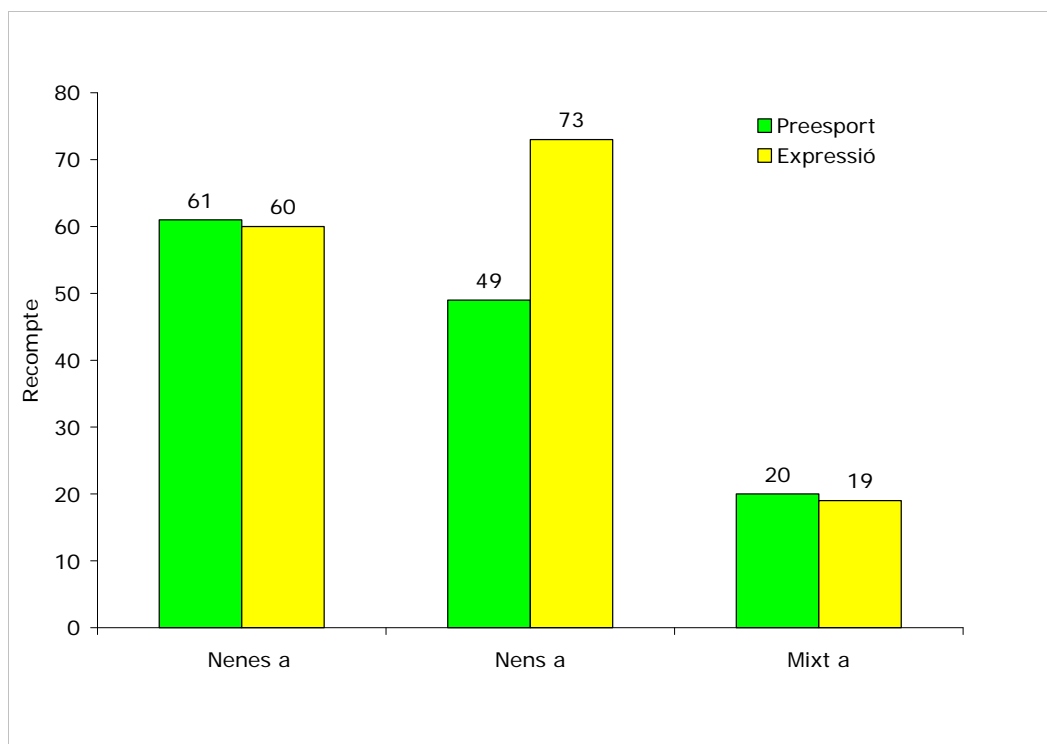
Tal i com s'observa a la gràfica 10, mentre que a les sessions de preesport qui més mostres de suport reben són les nenes, a les d'expressió, són els nens. Així, mentre que les nenes reben un nombre de mostres de suport similar en uns continguts i en altres, els nens en reben més en les sessions d'expressió que en les de preesport.

Gràfica 10. Qui rep suport segons contingut



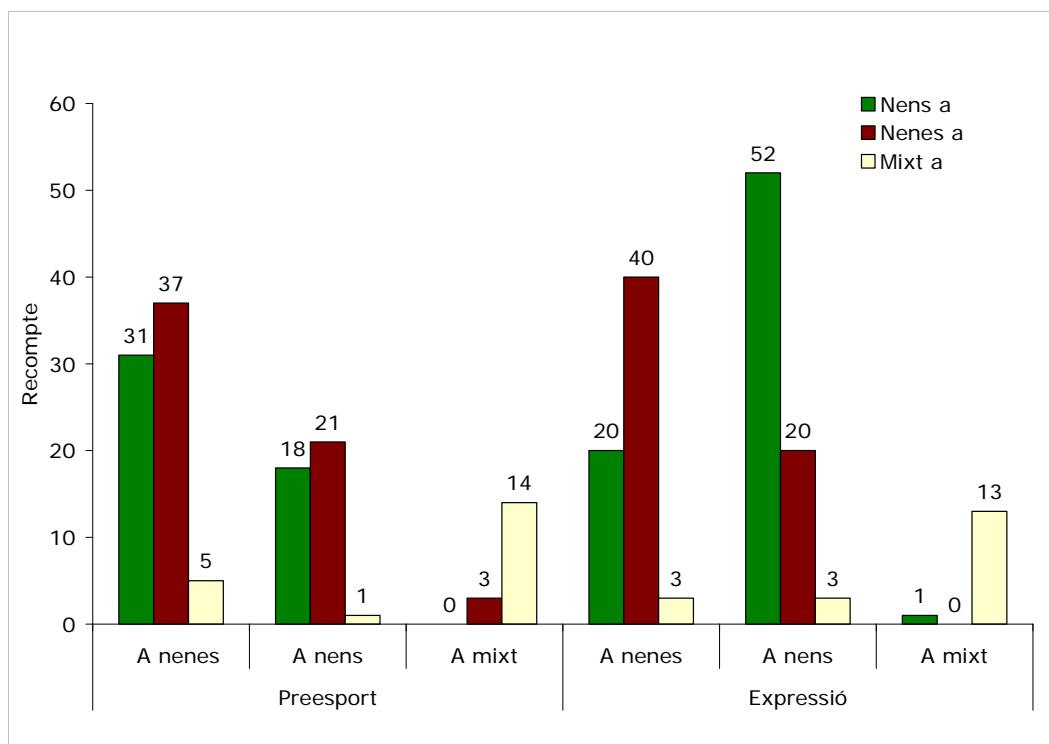
A la gràfica 11 s'observen les mostres de suport en els diferents continguts. Aquí les nenes en fan més a les sessions de preesport, i els nens a les d'expressió.

Gràfica 11. Qui mostra suport segons contingut



Si s'observa qui mostra suport a qui, com es mostra a la gràfica 12, es veu que les nenes tendeixen a fer mostres de suport a nens i a nenes en la mateixa mesura tant a les sessions de preesport com a les d'expressió, i en fan sempre més a les altres companyes que als companys. Els nens, en canvi, a les sessions de preesport donen més suport a les nenes que als seus iguals, i canvien d'actitud a les sessions d'expressió, en què fan moltes més mostres de suport entre companys que al preesport.

Gràfica 12. Protagonistes de les situacions de suport segons contingut



Els tipus de relacions que s'estableixen entre alumnes, doncs, varien, segons els tipus de contingut. Al llarg dels diferents apartats, ja s'ha descrit com nens i nenes animen i donen suport als seus iguals per diverses raons en moltes ocasions; en d'altres, però, també s'observen exemples de nens que col·laboren amb nenes i viceversa, ignorant prejudicis i vençant discriminacions. A continuació es descriuen les relacions que es produeixen de forma específica a cada tipus de sessió.

c) L'associació entre nens i nenes al preesport: "Bona, bona Sara!"

Entre alumnes hi ha molts exemples de situacions de suport entre nenes i nens o entre nens i nenes que van més enllà, fins i tot, de la col·laboració que seria necessària per al desenvolupament del joc. Es tracta d'episodis en què, contrarestant les situacions de tensió que s'han descrit anteriorment, s'observen mostres de favor pel company i/o companya, es felicita algú per alguna raó (normalment una bona jugada), es donen orientacions que faciliten l'execució de la tasca al company o companya (*pots agafar la pilota d'aquí, si l'agafes així millor, etc.*) o se l'informa del que s'ha de fer, es mostra interès pel que fa i es dóna suport, se l'acompanya a l'hora d'efectuar una tasca, etc.

A l'hora de fer "L'estrella", a la sessió P7 (Escola B; 151), per exemple, si bé s'han produït situacions de ridiculització, també s'observa com nenes i nens es van orientant mútuament per tal que l'exercici tingui continuïtat i es feliciten si hi ha bones actuacions; es posa de manifest, doncs, com en molts episodis es produeixen situacions de tensió i suport al mateix temps.

A la sessió P1 (Escola A; 222), a l'estació del "Partit de dos per dos" s'observa també aquesta situació ambivalent, i mentre que el Juanmi posa en situacions de pressió la Juliette en moltes ocasions, amb expressions en to despectiu (*¡Però xuta-la!, Joder o Juliette, sabes con quién vas?*), el Dani, en canvi, mostra confiança i anima l'Anna, passant-li en diverses ocasions la pilota i felicitant-la. Així, al final de la sessió, el Dani també intenta animar les companyes perquè el fet de no saber jugar al futbol no les desanimi i hi treu importància destacant que ell tampoc sap fer altres coses, i més concretament, el ballet: *Yo no sé hacer ballet* (E1, A; 225)¹⁰³.

Al joc de "Porteries d'esquena", a la sessió P3 (Escola E), l'Isham va combinant els retrets i les exigències a les seves companyes amb les mostres de reconeixement i suport per les accions que fan a mesura que la Sara va intervenint: *¡Buena, Sara! [...] Bona, bona Sara, eh!*, després d'un gol que ha fet ella; o: *¡Buen remate, Sara!*, després d'un altre gol. Així, tot i les reticències inicials de la Sara a desplaçar-se gaire (*Yo como no me muevo...*), les indicacions del mestre i els ànims i el suggeriment del seu company (*Ponte de portera defensa...*) sembla que li donen més confiança i al llarg del joc s'observen ja mostres d'implicació en gests com, per exemple, demanar la pilota a l'Isham i a la Minerva, que van amb ella: *Isham, pasa! Miner...* (P3, E; 23)

En conjunt, en diverses escenes els i les alumnes juguen junts i fan mostres de participar i gaudir del joc. Especialment en els casos en què es proposen situacions de joc reduït, com en els jocs de "Tres contra tres amb les porteries d'esquena" (P3, Escola E), o "Tres contra tres amb quatre porteries" (sessions P8 i P9, Escola C), o en les tasques que s'organitzen en circuit, també en grups reduïts, i que posen en pràctica tant la Glòria (Escola A), com la Maribel (Escola B).

Però no només els nens donen suport a les nenes, sinó que aquestes animen els companys que es veuen sota la pressió o ridiculització d'altres alumnes. A la sessió P11 (Escola G), per exemple, la Mireia aclareix al Marc que la pilota no ha entrat a la porteria tot i que el Quico li volia fer creure que sí (P11, G; 209).

En cas que algun nen quedi exclòs de la resta del grup de companys, algunes nenes també li mostren el seu suport.

¹⁰³ Veure apartat "Quan nens i nenes busquen l'equilibri: 'Aquest equip? Guanyaran sempre!' i Mira cuantos somos ¡sois más niños!"

A la sessió P2 (Escola E; 9) per exemple, a l'hora de fer els tríos pel joc de "La lluita de galls", el Jose ha quedat sense grup i la Sara li proposa que s'incorpori al seu grup. El nen acceptarà, però finalment el mestre, el Sergi, considerarà que és millor que el Jose vagi amb un altre grup, en què tot són nens més o menys del mateix pes.

d) La col·laboració a expressió: "Mira, tots som companys i tots som iguals..."

A les sessions d'expressió, nenes i nens també fan mostres de suport que van més enllà del que és estrictament necessari.

A les sessions E3 i E4 (Escola E), per exemple, a l'hora d'assajar la dansa, algunes parelles de nen i nena fan el gest de salutació previ a l'inici del ball; en els moments d'aturada van comentant quins són els passos a efectuar, i durant la dansa estan ben pendents del moviment que fa l'altre per coordinar-se. A l'hora de preparar les "Coreografies inventades" a la sessió E4 (Escola E; 67), si bé en un dels grups hi ha algun nen poc disposat a col·laborar i seguir les indicacions de la resta del grup, a la resta s'observa com la majoria de nenes i nens parlen animadament sobre quins moviments fer i s'observa com cada component va fent intervencions.

A la sessió E10 (Escola C), a l'hora de preparar les "Representacions teatrals", nens i nenes, excepte algunes excepcions, també s'ajuden a posar-se bé les teles i es donen indicacions mútues sobre on posar-se, s'ajuden a muntar "l'escenari", etc. (E10, C; 188).

Si bé és menys freqüent, en alguna ocasió, a les activitats de representacions en mímica també s'observa algun episodi en què nenes i nens es donen suport a l'hora d'interpretar el paper, com el Jordi i la Sagra a la sessió E8 (Escola B; 155) o a la sessió E6 (Escola F; 123), en què la Noe aprofita que el Carles s'apropa a la zona de representació per incorporar-lo a la seva actuació i un dels nens intenta explicar a la nena acabada d'arribar de l'Índia el funcionament del joc.

D'altra banda, sovint s'observa com són algunes nenes les que orienten els seus companys sobre com fer la tasca quan aquests es mostren insegurs.

A la sessió E2 (Escola A; 283), per exemple, l'Omar té dubtes sobre el que ha explicat la mestra (*¿Cómo, cómo?*), i és l'Alejandra qui li explica altra vegada al seu company el que ha de fer; i més tard, ho fa la Lorena. En altres ocasions és algun nen qui orienta la companya, com per exemple, el Guillermo, que li indica a la Rosa que hauria d'estar una mica més enrere (E2, A; 283).

A la sessió E8 (Escola B; 159), també s'observa una situació similar quan la Sagra li fa una demostració al Joel sobre com fer el segon moviment de la dansa. A vegades, les nenes són el punt de referència per als seus companys, com succeeix a la sessió E7 (Escola B), en què el grup del David no acaba de tenir clar com és el moviment que han de fer a la dansa i, observant com ho fa el grup femení del costat, decideixen com s'han de posar (E7, B; 144).

Així, quan les noies fan una acció de mèrit, alguns nens també els mostren el seu reconeixement, com a la sessió E9 (Escola C) quan una companya aconsegueix ordenar el trencaclosques on hi ha la història que han de representar (E9, C; 180).

En altres casos, algunes nenes s'interessen pel que fan els nens, de manera que els donen així un reconeixement i protagonisme.

A la sessió E1 (Escola A), per exemple, l'Aida s'interessa per l'experiència del Dani quan havia fet danses i aquest li fa una demostració dels girs que feia (E1, A; 227); a la sessió E12 (Escola H), a l'hora de fer "L'exhibició de les coreografies inventades", el grup format únicament per nens rep aplaudiments de tothom (fet que no havia succeït amb els altres grups), tot i que durant la representació s'havien sentit moltes rialles per part de les companyes, (E12, H; 262).

Així, quan els nens es mostren insegurs o preocupats per la tasca que han de fer, les nenes intenten animar-los i treure-hi importància.

A la sessió E12 (Escola H), per exemple, quan el Quim pregunta inquiet al mestre: *¿I si queda penosa?*, la Susi li respon: *Mira, tots som companys i tots som iguals...* (E12, H; 258) A la sessió E2 (Escola A), quan el Carlos diu *Yo no quiero hacer de Heidi*, l'Eva també l'intenta animar i li proposa una idea alternativa: *Como el amigo..., el amigo...* (E2, A; 274) La Diana també fa un comentari per tranquil·litzar la resta del grup: *Profe, pero si nos guiamos porque esté bien, nadie se tiene que reír...* (E4, E; 66)

El respecte i el suport entre companys i companyes, doncs, es fa present també en petits detalls i comentaris que mostren nens i nenes.

7.3. Com a resum del capítol

En les relacions entre alumnes es distingeixen aquells episodis en què nenes i nens es relacionen de manera que s'afavoreix la reproducció dels models tradicionals de gènere i aquells episodis en què les relacions entre unes i altres afavoreixen el canvi.

Pel que fa a les situacions que generen un clima de reproducció cal destacar l'estesa tendència a ubicar-se prop del grup d'iguals. Com assenyalen Vázquez i Álvarez (1990), la relació constant amb el grup d'iguals pot comportar la permanència dels prejudicis vers l'altre grup així com la sanció de qualsevol acció o gest que pugui suposar l'allunyament dels cànons tradicionals del gènere. D'aquestes circumstàncies se'n podria derivar la conveniència de formar grups mixts. Aquesta estratègia de formació de grups però, també té els seus inconvenients, i cal tenir-los molt en compte. En les situacions de joc o activitat en grup mixt sovint es fan presents relacions de

tensió entre alumnes, i és possible observar exemples de ridiculització, exigències o exclusions de forma clara. En conjunt, aquest tipus d'interaccions, en què sovint el professorat no fa cap intervenció pedagògica, generen a l'alumnat un clima de pressió que habitualment dificulta la transformació dels models tradicionals de gènere i la conformació d'un clima d'igualtat i respecte.

Analitzant les tensions que es donen a cada tipus de sessió, es poden veure diferents protagonistes. A les sessions de preesport s'han observat unes relacions entre nens i nenes que comporten l'exclusió del joc o una dura pressió cap a elles. Com ja s'ha exposat, aquesta pressió consisteix en un seguit de situacions, configurades de forma més o menys conscient, que impliquen la coacció perquè es realitzi una determinada acció, la ridiculització o el retret per haver comès algun error, el menyspreu per allò que es duu a terme, o fins i tot, la intimidació (l'amenaça de donar un fort cop de pilota, etc.). L'exclusió i la pressió, doncs, conformen un clima de tensió en què és difícil que les nenes disposin de suficient confiança per poder aprendre l'activitat amb tranquil·litat. La situació d'exclusió, ridiculització i/o exigència no la pateixen només les nenes, sinó també altres nens que no segueixen el model hegemònic i no són hàbils en l'activitat preesportiva o no s'hi interessin.

Així, el plantejament dels continguts preesportius a les classes d'Educació Física, enlloc d'afavorir la participació en el joc de manera que s'hi promogui un major interès, pot fer just el contrari i generar la inhibició, l'apatia, la desgana o l'abandonament, com una forma d'evitació de qualsevol possible pressió o conflicte.

Les sessions dedicades a continguts d'expressió tenen també unes formes de relació específiques, tant pel que fa a les situacions compromeses que s'hi produeixen durant les activitats que impliquen el contacte i l'observació dels altres, com per les situacions de pressió que s'hi fan presents, que són: les empentes i cops donats com a forma de joc però que poden arribar a convertir-se en situacions d'intimidació; la ridiculització dels companys o companyes per la intervenció; l'exigència de concentració i dedicació, així com la insistència per mantenir una actitud adequada. D'altra banda, en les sessions on es treballen danses tradicionals i es mantenen els rols de nen i de nena, s'observa com el fet d'haver de "canviar de rol", i que un nen hagi de

fer el paper de "nena", o una nena el paper de "nen", és motiu de mofes, ridiculitzacions i situacions compromeses per a qui s'hi troba.

En conjunt, però, s'observa com els nens, tant quan no juguen a futbol, com quan mostren interès per les activitats d'expressió, són sancionats, en una mostra que no només han de fer coses de nens, sinó que a més a més no han de fer coses de nenes. En aquest sentit, és més permès creuar o esborrar els límits de la divisió dels gèneres a les nenes que als nens.

Junt amb aquest reguitzell de situacions i episodis en què es pot observar una forma de relacionar-se entre nens i nenes que dificulta el canvi de les relacions i els models tradicionals de gènere, també s'observa un ventall ampli i variat de situacions i episodis en què nenes i nens col·laboren i es donen suport, de manera que es generen situacions en què l'intercanvi i la comunicació afavoreixen la ruptura dels models i la transformació de les relacions tradicionals.

Així, en alguns casos, les situacions de tensió que es produeixen a les sessions de preesport o expressió poden generar la resposta activa de qui és objecte de la ridiculització, exigència o exclusió. Davant una circumstància d'aquest tipus, nenes i nens poden respondre ja sigui manifestant verbalment la seva protesta a la resta del grup, com entrant-hi en disputa o dirigint-se al professorat per protestar contra la situació viuen. Per tant, s'observen casos en què es fa palesa la consciència que hi ha una situació de discriminació i prejudicis, especialment entre algunes nenes.

D'altra banda, entre nens i nenes no sempre es produeixen escenes de tensió, sinó que contínuament, tot i que sovint pot passar inadvertit, es produeixen situacions de suport i col·laboració entre alumnes. A més a més, si bé la tendència general és la d'agrupar-se amb el grup d'iguals, en alguns casos la formació de grups mixts és benvinguda i buscada.

Vetllar perquè el sistema de relacions entre nenes i nens sigui favorable i és creï un clima adequat d'aprenentatge, doncs, esdevé clau per aconseguir apropar-se als objectius de la coeducació.

Capítol 8.

El paper del professorat

8.1.	GESTIONANT LA SESSIÓ I INTERACTUANT AMB L'ALUMNAT	363
8.1.1.	DONANT MÉS O MENYS MARGE D'ELECCIÓ A L'HORA DE FER ELS GRUPS	363
a)	La formació de grups segons continguts i activitats	364
b)	La formació de grups segons les característiques del professorat	366
8.1.2.	LES INTERACCIONS DOCENT – ALUMNES I VICEVERSA	368
a)	La interacció docent – alumnes segons els continguts de la sessió i el sexe del professorat	368
b)	La interacció alumnes – docent segons el tipus de contingut i el sexe del professorat	374
8.1.3.	ALGUNES TRAVES PER ALS PLANTEJAMENTS COEDUCATIUS	378
a)	Els grups mixts com a càstig: “Vine Alejandro, canviem, posa't al costat de la...”	378
b)	Mantenint els rols tradicionals de les danses populars	379
c)	“No hi cabem”: distribució desigual de l'espai, el material i el temps	384
d)	Els tòpics i les expectatives en el llenguatge del professorat	389
8.2.	A LES SESSIÓNS DE PREESPORT	392
8.2.1.	EL PRINCIPI DE LLIBERTAT INDIVIDUAL	393
a)	La visió dels nens: “las niñas se quedan quietas y no van a buscar el balón, pero la Diana sí”	393
b)	La visió d'alguns i algunes mestres: “no volen fer mai res... totes les nenes d'aquesta classe són unes fleumes, però n'hi ha una que és molt bona [...] que és mig nen”	394
8.2.2.	“ESCOLLINT NEN – NENA”: UNA ESTRATÈGIA COEDUCATIVA?	395
a)	Els grups mixts, un principi molt arrelat entre el professorat	395
b)	Els partits amb equips mixts: una situació d'igualtat?	399
c)	El sermó habitual: “passeu la pilota” i “moueu-vos una mica”	401
8.2.3.	BUSCANT UNA GESTIÓ MÉS EQUITATIVA	405
a)	L'organització de l'espai, el material i el temps per afavorir la participació i frenar l'acaparament ..	406
b)	Disseny d'activitats per afavorir la participació	407
8.2.4.	MÉS ENLLÀ DEL PARTIT: DEIXANT DE BANDA ELS ASPECTES TÈCNICS I ABORDANT ELS ASPECTES ACTITUDINALS O EL QUE PASSA AL PATI	409
a)	“No vol dir que farem aquest esport amb totes les normes i totes les coses”	409
b)	“Potser hauríem de prohibir el futbol”	413
8.2.5.	CONTRADICCIONS DEL PROFESSORAT EN EL PLANTEJAMENT DELS PREESPORTS	417
8.3.	A LES CLASSES D'EXPRESSIÓ	419
8.3.1.	UN CONTINGUT QUE ES FA DIFÍCIL PLANTEJAR	420
a)	La pugna del professorat en els continguts d'expressió: “quan hem saltat semblava que us perseguíssiu, sense córrer [...] mans a la cintura, no a la butxaca, eh!”	420
b)	La ignorància i la renúncia a l'hora de programar continguts d'expressió: el “vull intentar... però és difícil [...]” i el “fer danses amb ells seria la guerra”	425
8.3.2.	EL TREBALL DEL CONTACTE I LA MIRADA: TRENCANT O REFORÇANT TABÚS?	430
a)	Abordant el treball del contacte i la proximitat entre nenes i nens: una situació delicada	430
b)	La vergonya: entre l'obligació i la no-obligació	433
8.3.3.	BUSCANT ESTRATÈGIES PER ANAR UNA MICA MÉS ENLLÀ	434
a)	Donant prestigi a les danses i l'expressió	435
b)	Quan els rols de nens i nenes no apareixen i es pot treballar en confiança	436
c)	Incidint en el treball actitudinal i emocional: “l'expressió a través del nostre cos per expressar un sentiment o un [...]”	437
8.4.	COM A RESUM DEL CAPÍTOL	440

El professorat d'Educació Física és portador d'un currículum ocult que es fa present constantment a la seva pràctica quotidiana. Les creences i expectatives que té el professorat vers nenes i nens, així com l'opinió que en tenen sobre els continguts analitzats o els principis d'igualtat i coeducació es posen de manifest en la seva actuació del dia a dia: en l'organització de la sessió (a l'hora de formar els grups i distribuir l'espai, el material i el temps), en el tipus i la quantitat d'interaccions que dedica a nenes i a nens, en la valoració i plantejament que fan de les activitats que corresponen a cada contingut i en el tipus de discurs que hi elabora.

El paper del professorat d'Educació Física en la reproducció i/o el canvi dels models i de les relacions tradicionals de gènere es descriu en tres grans apartats. El primer fa referència a aquelles decisions i actuacions que tenen a veure amb la gestió de la sessió i les formes d'interactuar amb l'alumnat: en primer lloc, es descriuen les diverses estratègies que utilitzen els i les mestres per formar els grups de treball a les classes d'Educació Física i organitzar les activitats; en segon lloc, es descriuen les formes d'interacció verbal que s'estableixen entre professorat i alumnat als diferents tipus de sessió; i finalment, després d'aquests aspectes principalment descriptius que permeten fer una valoració general dels hàbits organitzatius i d'interacció dels i les mestres, s'analitzen aquells aspectes organitzatius i del llenguatge que dificulten el camí a la coeducació.

Després d'aquesta perspectiva general, tenint en compte que cada un dels continguts analitzats té una especificitat pròpia, al segon i al tercer apartats es pot trobar el plantejament que adopta el professorat que ha participat en l'estudi a les sessions de preesport i a les sessions d'expressió. Cada un d'aquests apartats s'ha estructurat en diferents blocs anant de menor a major nivell de transformació. Així, tant en el segon com en el tercer apartat, en primer lloc es troben aquells enunciats que fan referència a plantejaments que comporten pocs canvis en els models i les relacions tradicionals de gènere o que comporten certa ambigüitat; a continuació es fa referència a aquells aspectes que denoten un canvi en el discurs i la metodologia però les circumstàncies que es produeixen encara denoten la permanència de situacions de desigualtat i discriminació; i finalment es descriuen aquells episodis en què les actuacions del professorat afavoreixen la formació d'un clima de transformació i resistència als models i les relacions tradicionals de gènere.

8.1. Gestionant la sessió i interactuant amb l'alumnat

La forma en què el professorat gestiona la sessió, tant pel que fa a la formació de grups com a la distribució de l'espai, el material i el temps, així com els tipus i quantitats d'interaccions que dedica a nenes i a nens, són factors que, tal i com assenyalen Benilde Vázquez i Gonzalo Álvarez (1990), configuren una part important del currículum ocult de les classes d'Educació Física i, per tant, incideixen en la major o menor presència de situacions de reproducció, resistència o canvi a les classes d'Educació Física.

En primer lloc, en aquest apartat es descriuen aquells aspectes quantitius sobre les formes de gestionar la sessió i les interaccions entre professorat i alumnat que han resultat ser més rellevants i que il·lustren la influència dels models i les relacions de gènere a les classes d'Educació Física analitzades o que hi tenen connotacions.

A continuació es destaquen aquelles circumstàncies que conflueixen en l'organització i en el llenguatge del professorat que impliquen una situació de discriminació o la reproducció dels models tradicionals de gènere, ja sigui per l'acció o per l'omissió del professorat. Les estratègies i plantejaments que afavoreixen el canvi es descriuen en els blocs en què es fa referència a cada tipus de contingut específicament.

8.1.1. Donant més o menys marge d'elecció a l'hora de fer els grups

Com ja s'ha assenyalat, l'alumnat té la tendència general i constant en totes les sessions d'agrupar-se amb el seu grup d'iguals, fet que afavoreix la permanència dels models tradicionals de gènere a través de la sanció de qualsevol acció o gest que pugui suposar-ne la ruptura. Tot i així, la formació de grups mixts no suposa, per si mateixa, l'assoliment dels objectius de la coeducació ni la superació dels models tradicionals de gènere (Vázquez, 1991), ja que com hem vist, les relacions que s'hi estableixen poden ser encara més contraproductives, de manera que es fa necessari buscar un equilibri entre unes situacions i unes altres.

Per tal d'analitzar aquesta qüestió, a continuació es descriu, en primer lloc, el mecanisme que planteja el professorat per formar els grups, és a dir, si dóna marge de maniobra als nens i nenes perquè s'agrupin lliurement —que implica

permetre que s'agrupin per sexes en la majoria dels casos— o bé si estableix uns criteris que comporten organitzar grups mixts.

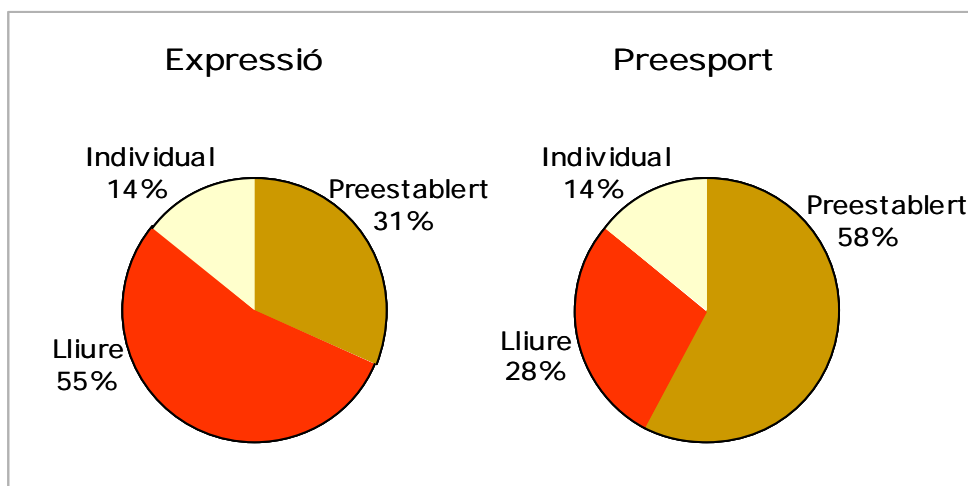
a) La formació de grups segons continguts i activitats

El marge de maniobra que el professorat dona a l'alumnat a l'hora de fer grups varia segons el tipus de contingut de la sessió, de manera que mentre que a les sessions de preesport és principalment el professorat qui estableix els grups, a les sessions d'expressió predomina la formació de grups lliure per part de l'alumnat.

Tal i com s'observa a la gràfica 13, a les sessions de preesport, el professorat prefereix establir els grups en un 58% de les activitats, de manera que només en un 28% de les tasques deixa que sigui l'alumnat qui s'agrupi lliurement i en un 14% planteja activitats individuals en què no s'ha de formar grup. És a la part principal de la sessió en què habitualment el professorat opta per conformar els grups, mentre que a la part inicial i a la de tornada a la calma es permet, en un major nombre de casos, que l'alumnat s'agrupi lliurement. Únicament a l'escola C, en les dues sessions de preesport observades, la mestra manté els grups per sexes formats per l'alumnat des de l'inici de la classe.

A les sessions d'expressió, en canvi, el professorat prefereix en la major part dels casos deixar que siguin els nens i les nenes els que escullin el grup —en un 55% de les activitats proposades—, i el professorat només estableix els grups en un 31 % de les tasques; el 14 % de les activitats restants són tasques de tipus individual.

Gràfica 13. Forma d'agrupament als diferents tipus de sessió



Aquest fet denota que a les sessions d'expressió el professorat és molt menys intervencionista i no estableix uns grups determinats, sinó que deixa més marge d'elecció a l'alumnat. Així, a les sessions d'expressió es permet en més ocasions que a les sessions de preesport el fet que les criatures treballin amb qui se senten més còmodes.

La forma d'establir els agrupaments té connotacions importants a l'hora de definir la composició dels grups, ja que si és el professorat qui els estableix, els agrupaments sempre són mixts: en pràcticament totes les activitats en què el professorat estableix prèviament els grups, aquests són mixts (98%)¹⁰⁴. En canvi, si és l'alumnat qui forma lliurement els grups, la tendència és que s'agrupin amb el grup d'iguals¹⁰⁵.

D'altra banda, si bé a la major part d'activitats principals a les sessions de preesport i a la pràctica de danses populars a les sessions d'expressió, es promou la interacció mixta¹⁰⁶, a la major part d'activitats en parella (habituals a les fases d'escalfament o tornada a la calma), el professorat permet que l'alumnat s'agrupi lliurement, de manera que dóna peu que es formin les parelles per sexes: al joc de "Seguir rei", a la sessió E1 (Escola A; 244) i a la sessió P8 (Escola C; 162); a la pràctica per parelles de la "Dansa dels nans vells" i del "Ball de cascavells de Merola", a les sessions E7 i E8 (Escola B), respectivament; a l'activitat "Imitació del caminar", a la sessió E7 (Escola B; 140); als exercicis de "Passades de bàsquet", a la sessió P12 (Escola D; 250) i a la sessió E12 (Escola H; 264); a l'hora de fer "Massatges" per parelles, a la sessió E3 (Escola E; 51) i a la sessió P7 (Escola B; 152); a les "Lluites de galls" i a "Robar la cua", a la sessió P2 (Escola E; 9 i 14); i a l'activitat de "Llançaments a cistella", a la sessió P4 (Escola F; 93).

En aquests casos, però, sovint queden un nen i una nena que, en ser nombre senar els respectius grups d'iguals, han de formar parella, i és l'única de la classe. Aleshores, aquesta parella mixta sovint s'organitza més tard i comença l'activitat després de la resta del grup, de manera que disposa de menys temps per fer-la. Així, a més de trobar-se en una situació particular que no han pogut escollir, ja que formen una parella mixta perquè no hi ha més remei, es troben en una situació compromesa i de desigualtat que la resta

¹⁰⁴ Només hi ha una excepció en una de les activitats que proposa la Meritxell a la sessió E8 (Escola B), en què divideix el grup per la meitat tal i com s'han assegut, de manera que tot un grup queda format per nens i a l'altre hi ha la resta de nens de la classe i les nenes.

¹⁰⁵ Veure apartat "L'agrupació per sexes: la tendència general de l'alumnat".

¹⁰⁶ Veure apartat "La formació de grups segons continguts i activitats".

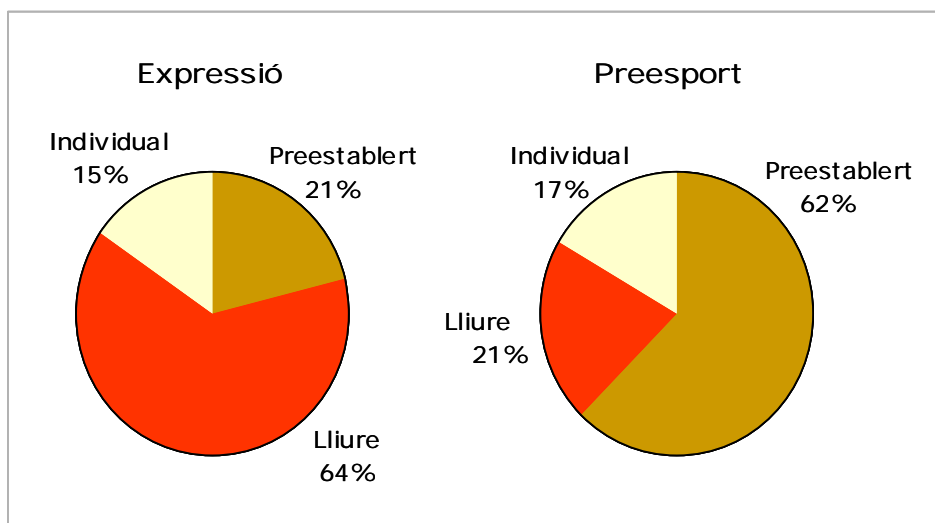
d'alumnes no pateixen, sense que el professorat, habitualment, faci res per resoldre-ho o evitar-ho.

Així doncs, a la gran majoria d'activitats en parella, el professorat deixa que nenes i nens escullin amb qui volen anar i s'agrupin per separat¹⁰⁷. En el cas de la sessió P2 (Escola E), en el joc de "La lluita de galls" (P2, E; 9), fins i tot s'observa una situació en què quan el Jose ja es disposava a formar part del grup de la Sara que, veient-lo sense grup, li havia proposat que anés amb elles, el mestre considerarà que és millor que el nen vagi amb un altre grup, en què tot són nens més o menys del mateix pes, i li acompanyarà.

b) La formació de grups segons les característiques del professorat

La forma de fer els agrupaments però, varia en funció del sexe i l'experiència del professorat. Entre els mestres, com es pot veure a la gràfica 14, mentre que a les sessions de preesport opten per determinar el grup en un 62% de les activitats, a les sessions d'expressió només determinen la composició del grup en un 21%, de manera que deixen que l'alumnat s'agrupi lliurement en un 64% de les activitats, fet que a les sessions de preesport només succeeix en el 21% de les propostes que fan. Les mestres també deixen que l'alumnat s'agrupi lliurement en un percentatge d'activitats major a les sessions d'expressió —en un 45% de les activitats— que a les sessions de preesport —en un 55%—, però sense que les diferències siguin tant remarcables.

Gràfica 14. Forma d'agrupament als diferents tipus de sessió dels mestres



¹⁰⁷ En algun cas, però, el professorat sí que insisteix en la formació de parelles mixtes, especialment a les activitats en què s'han de formar parelles per situacions puntuals i en els balls, tal i com es descriu a l'apartat "Abordant el treball del contacte i la mirada: trencant o reforçant tabús?".

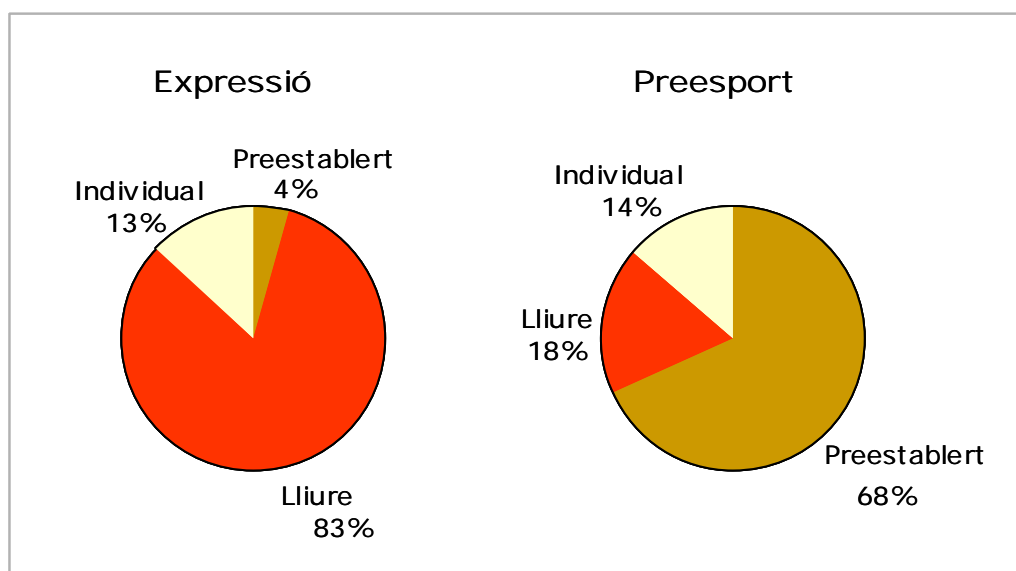
Si bé el tipus d'estudi i la mostra que s'ha utilitzat no pretén ni permet generalitzar, es poden observar certes tendències que aquí només s'apunten, ja que seria necessari un altre tipus d'estudi per tal de confirmar-les.

Així, a partir de les dades recollides, sembla que els mestres, en fer propostes d'expressió, canvien de postura i no imposen la forma de fer el grup en tantes ocasions com a les sessions de preesport. Les mestres, en canvi, no canvien tant.

L'experiència del professorat dels casos estudiats, estretament relacionada amb l'edat, també implica canvis pel que fa als tipus d'agrupament. El professorat més jove, amb menys experiència, a les sessions d'expressió deixa que l'alumnat formi el grup lliurement en el 83% de les activitats, i només en un 4% de les activitats estableix prèviament els grups. En canvi, a les sessions de preesport, deixa llibertat per formar els grups només en el 18% d'activitats, ja que en la majoria dels casos, en un 68%, opta per establir-los prèviament.

Així, mentre el professorat amb més experiència no varia gaire la seva manera de fer grups en funció del contingut, el professorat més jove sí que canvia, tal i com es pot veure a la gràfica 15.

Gràfica 15. Forma d'agrupament del professorat jove segons contingut



En el cas del professorat jove i el professorat masculí, doncs, sembla ser que entre uns continguts i uns altres canvia la rutina de formació de grups: és molt més intervencionista en el treball dels preesports i més flexible en el d'expressió, evitant d'aquesta manera els possibles conflictes que puguin

sorgir pel treball del contacte i la proximitat entre alumnes, i fent visible la falta de seguretat i el temor a les resistències en aquest tipus de continguts.

8.1.2. Les interaccions docent – alumnes i viceversa

En el llenguatge i les interaccions quotidianes es posen de manifest i es projecten les expectatives del professorat i l'alumnat, de manera que es converteix en un poderós mecanisme per reforçar les qualitats socialment esperades i reproduir així els models i les relacions tradicionals de gènere, o bé per promoure el canvi plantejant situacions i possibilitats que nenes i nens no contemplaven.

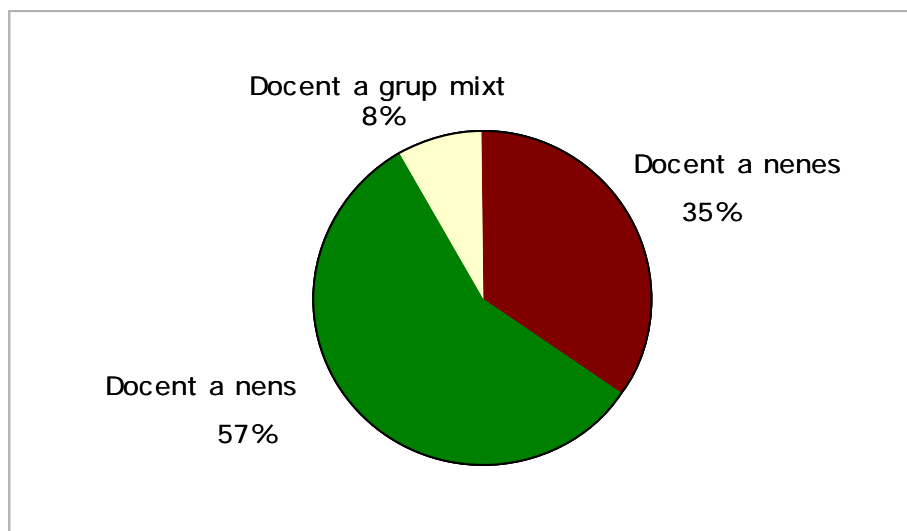
Tenint en compte aquest fet, resulta interessant observar quina és la tendència del professorat a l'hora d'interactuar verbalment amb nens i nenes considerant, especialment, la càrrega cultural que arrossega el tipus de contingut que s'està treballant, i també el sexe del professorat. Igualment, tenint present que l'alumnat ja pot portar unes expectatives de gènere més o menys configurades, també resulta interessant valorar com és la interacció que creen amb el professorat en els diferents tipus de continguts i comparar aquestes formes d'interacció amb el professorat. Es tracta doncs, de valorar si la càrrega cultural tradicional del contingut condiona les formes d'interactuar del professorat amb els nens i les nenes, i viceversa.

A continuació es descriuen aquestes dues perspectives, d'una banda els tipus d'interaccions que el professorat adreça a l'alumnat i de l'altra els tipus d'interaccions que l'alumnat adreça al professorat en els diferents tipus de sessions.

a) La interacció docent – alumnes segons els continguts de la sessió i el sexe del professorat

En conjunt, tal i com es pot veure a la gràfica 16, s'observa que els nens reben més interaccions i intervencions específiques —un 57%— que les nenes —que en reben un 35%— mentre que un 8% d'interaccions són per als grups mixts.

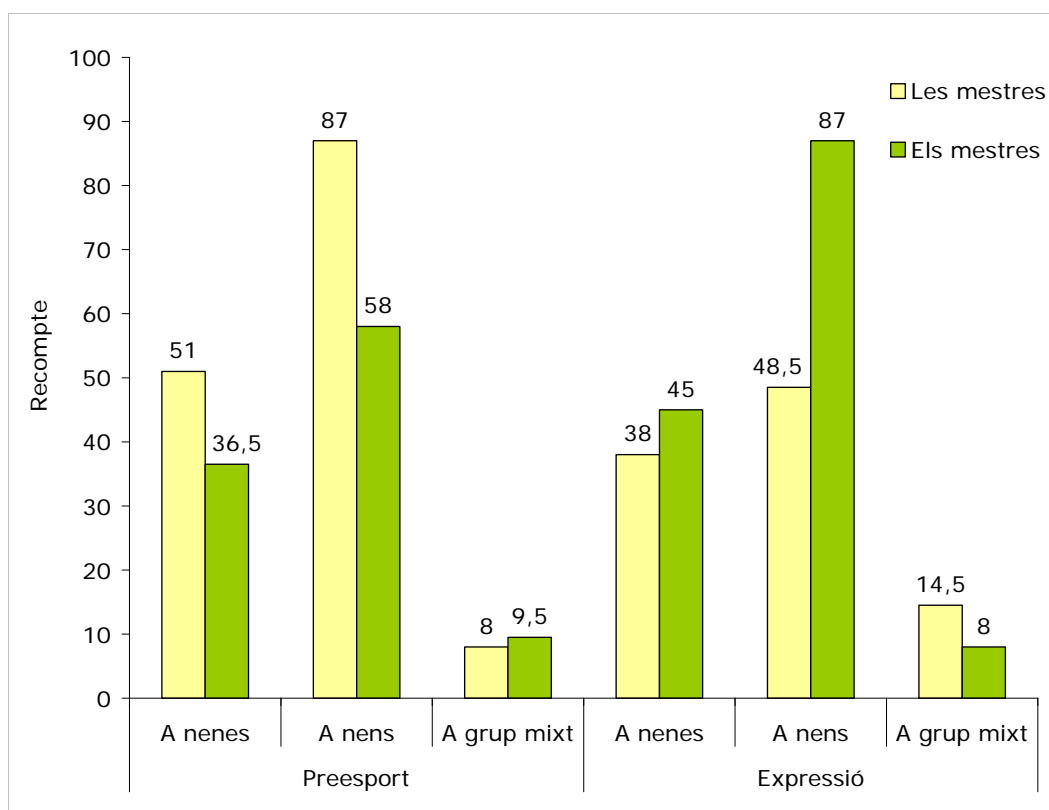
Gràfica 16. Interacció docent – alumnes segons el sexe de l'alumnat



Aquesta tendència a interactuar més amb els nens que amb les nenes es fa present en ambdós tipus de continguts, i en gairebé tots els vuit casos de l'estudi. Només a l'escola C s'observa que la mestra interactua en més ocasions amb les nenes que amb els nens, degut sobretot al fet que a les sessions d'expressió la major part de les intervencions que fa són dirigides a nenes.

Tot i així, com es pot observar a la gràfica 17, a les sessions de preesport són les mestres les que es preocupen més dels nens, i en canvi a les sessions d'expressió són els mestres els que dediquen moltes més interaccions als nens. A l'hora d'interactuar amb l'alumnat a les sessions d'expressió o a les de preesport, doncs, també s'observen diferències entre la manera de fer dels mestres i les mestres.

Gràfica 17. Interacció docent – alumnes segons el sexe del professorat, de l'alumnat i segons contingut



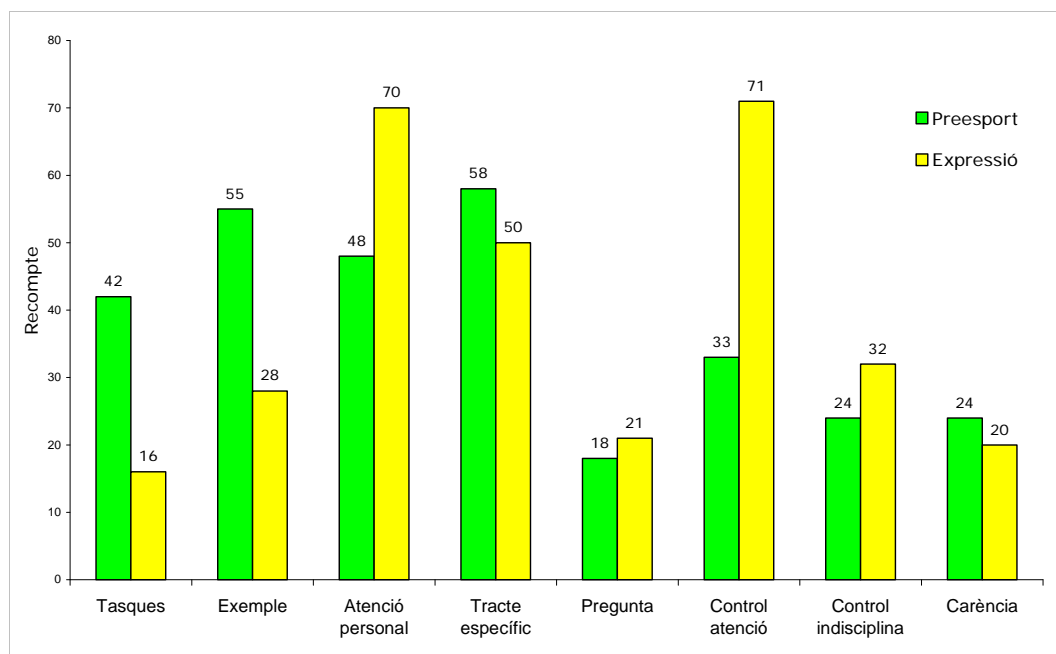
Sembla que el professorat canvia la forma d'interactuar en funció del seu propi sexe i de l'etiqueta de gènere associada a l'activitat. Així, en una activitat considerada tradicionalment masculina, són les dones les que s'adrecen més als nens. En canvi, a una activitat considerada tradicionalment femenina, són els homes qui ho fan.

Podria ser que en sentir inseguretat en aquest tipus de continguts o en no sentir-se amb suficient legitimació, tant els mestres com les mestres tenen la necessitat de controlar el grup masculí.

Tot i aquesta major interacció amb els nens que amb les nenes, però, s'observa que el tipus d'interaccions entre docent i alumnes en els diferents tipus de continguts varia en alguns aspectes, si bé en d'altres no, tal i com s'observa a la gràfica 18.

A les categories de tracte específic, pregunta, control d'indisciplina, i carència, la tendència és la mateixa en ambdós tipus de continguts, però a la resta s'observen clares diferències.

Gràfica 18. Tipus d'interacció docent – alumnes segons contingut



Observant el conjunt d'interaccions adreçades a nens i a nenes, es destaca que a les sessions d'expressió s'han vist moltes més situacions d'atenció personal que a les sessions de preesport, en què la interacció pròxima entre docents i alumnes no és tan propícia.

Una altra de les dades que resulta rellevant és el conjunt d'interaccions dedicades al control d'atenció i d'indisciplina, que sumades resulten ser cent tres a les sessions d'expressió i cinquanta-set a les sessions de preesport. Aquesta dada resulta especialment rellevant pel fet que les sessions d'expressió requereixen moltes més advertències disciplinàries per part del professorat, el qual, doncs, es pot sentir amb la temptació de no programar aquests continguts que resulten ser tant exigents i durs de controlar, tal i com es descriu a l'apartat "Un contingut que es fa difícil plantejar".

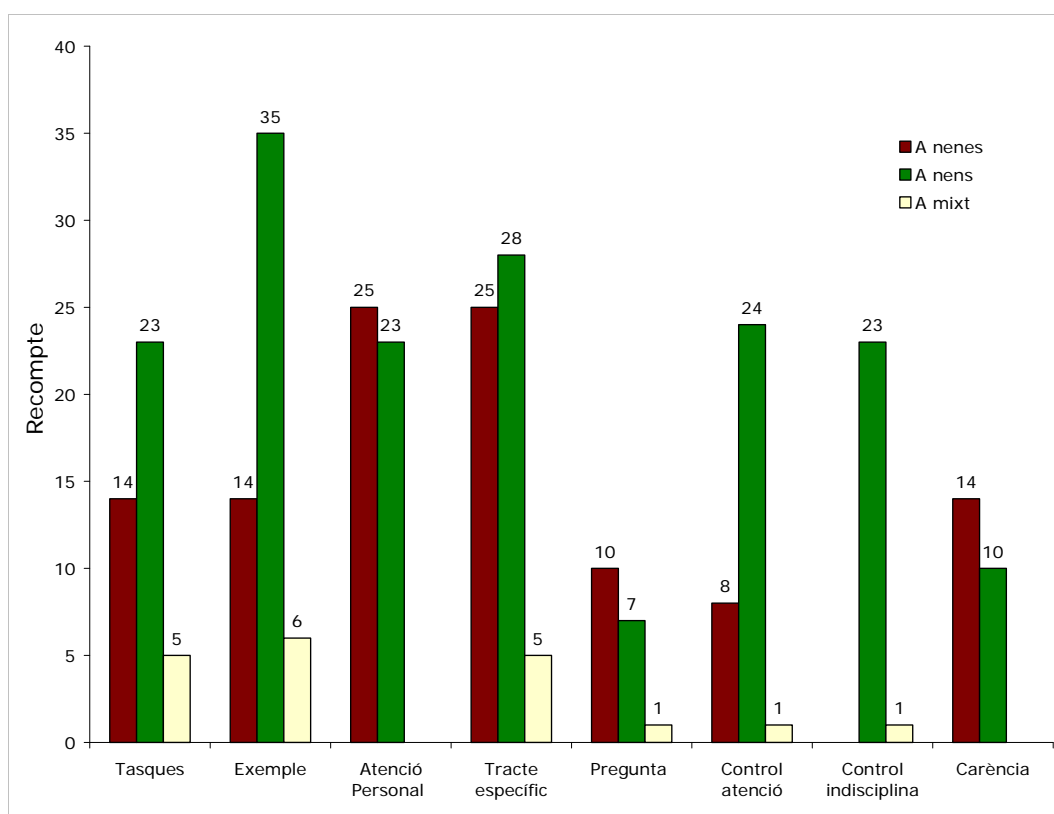
Segons el tipus de contingut també s'han observat variacions en la forma d'interactuar amb nens i amb nenes pel que fa a les categories de: Suport en l'organització de les tasques, exemple i atenció personal, tal i com es pot observar a les gràfiques 19 i 20.

A les sessions d'expressió el professorat demana el suport en l'organització principalment a les nenes —en deu situacions—, o a un grup mixt —en quatre—, i en poques ocasions als nens —en dues—. En canvi, a les sessions de preesport, són els nens els qui reben més sol·licituds de suport: en vint-i-

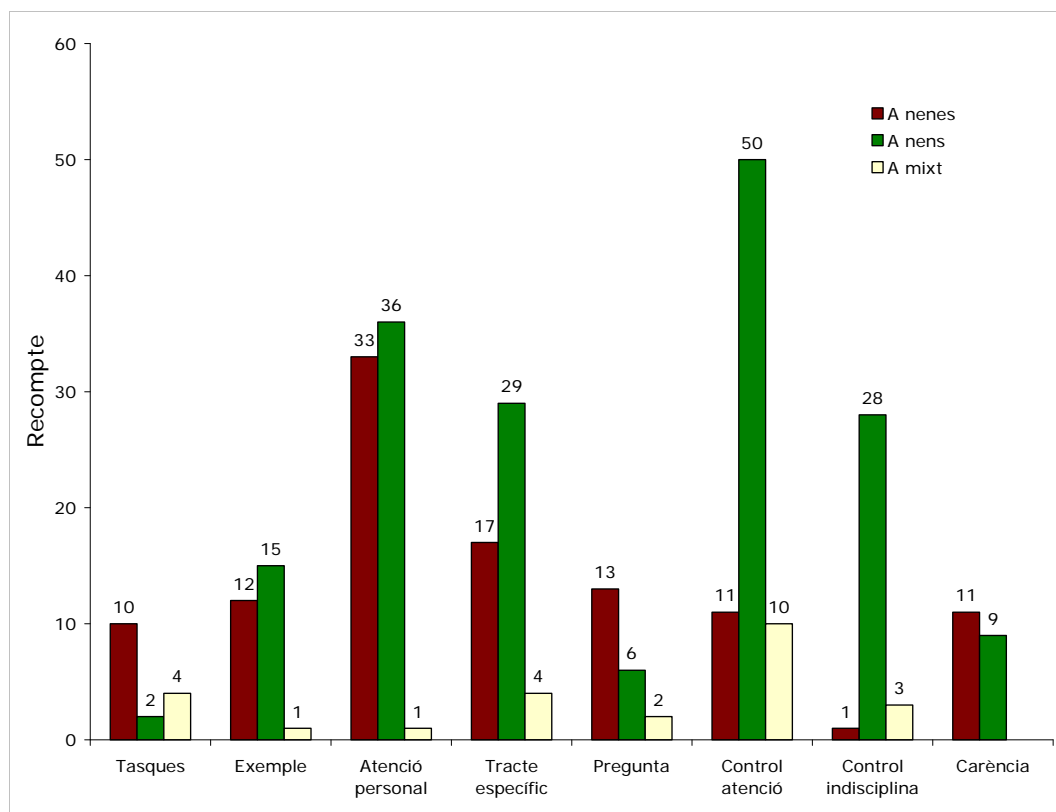
tres ocasions, per catorze les nenes i cinc un grup mixt. En aquest aspecte, doncs, el professorat sembla que es deixa guiar pels models tradicionals de gènere i generalment busca el suport de les nenes en aquell contingut considerat tradicionalment femení i el suport dels nens en el contingut considerat tradicionalment masculí.

Per valorar aquesta qüestió, l'anàlisi de qui és posat com a exemple a l'hora de realitzar les tasques també resulta especialment rellevant. En aquest aspecte, tant a les sessions d'expressió com a les de preesport els nens són escollits en més casos com a exemple, però és especialment remarcable la diferència respecte a les nenes en el cas de les sessions de preesport. En aquestes sessions, s'observen trenta-cinc situacions en què s'anomena a nens com a exemple, per només catorze situacions, a nenes i sis, a grups mixts.

Gràfica 19. Tipus d'interacció docent – alumnes a les sessions de preesport



Gràfica 20. Interacció docent – alumnes a les sessions d'expressió



El prestigi i la motivació que pot generar el fet de veure's com a model a seguir per la resta de la classe, doncs, sembla que es reserva principalment als nens, especialment en els continguts preesportius, i també, i en aquest cas superant els models tradicionals de gènere, en els continguts d'expressió. El fet, però, que també a les sessions de preesport segueixin sent principalment nens qui facin d'exemples deixa les nenes sense gaudir d'aquesta oportunitat en bona part de les sessions del curs.

Respecte a l'atenció personal hi ha poques diferències entre el nombre d'ocasions en què el professorat s'adreça a nenes o a nens, però s'observa que mentre que a les sessions d'expressió són els nens els qui en reben lleugerament més —en trenta-sis ocasions per trenta-tres de les nenes—, a les sessions de preesport aquesta relació s'inverteix; en aquest cas, són les nenes qui en reben lleugerament més que els nens —en vint-i-cinc ocasions les primeres i vint-i-tres els companys. Sembla, doncs, que el professorat mostra una lleugera tendència a donar una atenció individualitzada al col·lectiu que, per les connotacions de gènere que arrossega l'activitat, pot mostrar menys interès o disposar de menys bagatge.

Pel que fa al tracte específic (és a dir, situacions en què el professorat es relaciona amb el grup dels nens o de les nenes de forma particular, dedicant-los una atenció especial diferenciada de la resta) s'observa que els nens en reben en pràcticament el mateix nombre ocasions a un tipus de sessions i a les altres —vint-i-nou i vint-i-vuit; les nenes, en canvi, a les sessions de preesport en reben en més ocasions —un total de vint-i-cinc— que a les sessions d'expressió —un total de disset—, si bé en ambdós casos en reben menys que els nens, els quals reben una atenció més particularitzada en ambdós tipus de sessions.

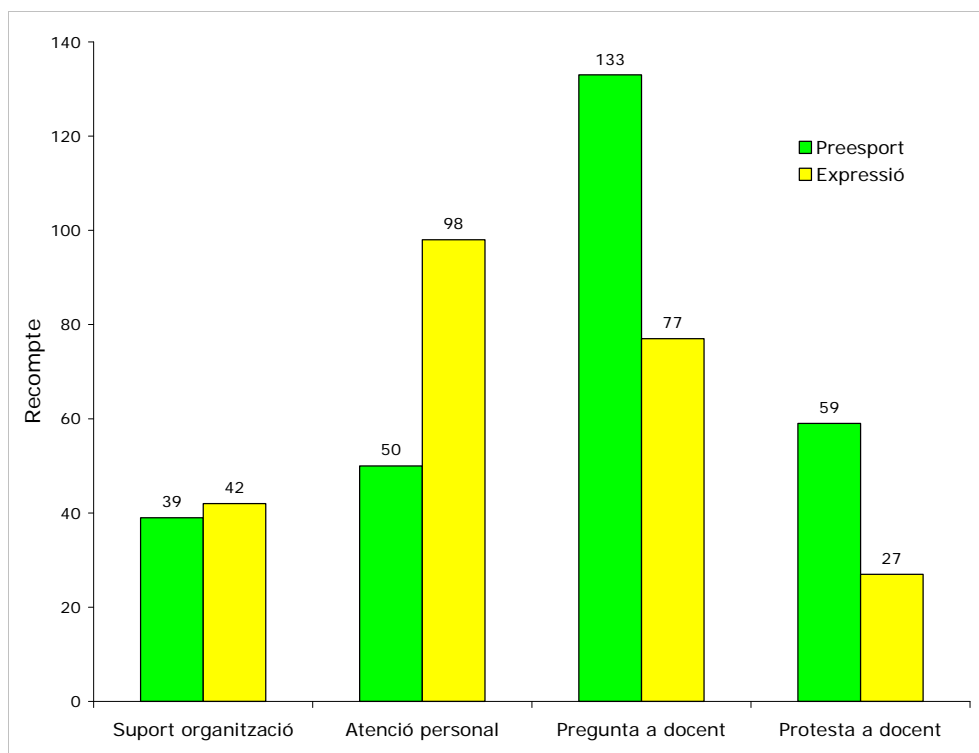
El professorat s'adreça en forma de pregunta en més ocasions a les nenes que als nens en ambdós tipus de sessions, però ells reben moltes més indicacions de control (d'atenció i d'indisciplina) que les seves companyes. Aquest fet és especialment remarcable a les sessions d'expressió, en què en reben un nombre molt més elevat —un total de setanta-vuit— que a les sessions de preesport —un total de quaranta-set— principalment a causa de les actituds de resistència activa que mostren.

Pel que fa a les situacions en què s'observen carències, tant a les sessions d'expressió com a les de preesport les nenes s'hi troben en més ocasions: onze a les sessions d'expressió i catorze a les de preesport, mentre que els nens s'hi troben en nou ocasions a les sessions d'expressió i en deu a les de preesport. Les nenes, doncs, són ignorades en algunes ocasions més que els seus companys.

b) La interacció alumnes – docent segons el tipus de contingut i el sexe del professorat

El tipus d'interacció alumnes-docent també varia segons els tipus de contingut de la sessió, tal i com s'observa a la gràfica 21. Si bé el suport a l'organització és produeix en ocasions similars, les situacions en què els nens o nenes es dirigeixen al professorat de forma més propera, en interaccions individualitzades o en petits grups, són molt més freqüents a les sessions d'expressió que a les de preesport.

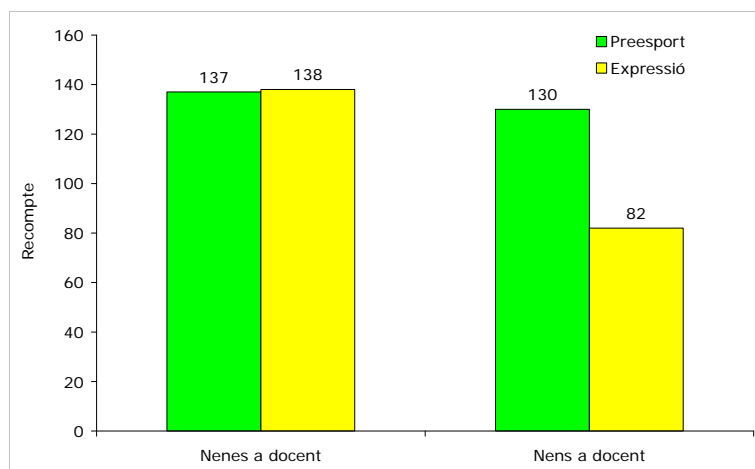
Gràfica 21. Tipus d'interacció alumnes – docent segons continguts



D'altra banda, les interaccions davant de tot el grup i per fer preguntes al professorat són molt més freqüents a les sessions de preesport que a les sessions d'expressió. Així doncs, s'observa que a les sessions d'expressió es crea un clima de major proximitat entre alumnes i professorat, mentre que a les sessions de preesport el clima condueix, principalment, a les intervencions en públic. Finalment, les interaccions per manifestar una protesta també són molt més freqüents a les sessions de preesport que a les d'expressió.

El nombre d'interaccions efectuades per nens i nenes es mostra a la gràfica 22: S'hi observa que les nenes interactuen més amb el professorat que els nens, i s'hi dirigeixen en pràcticament les mateixes ocasions a les sessions d'expressió que a les de preesport. Els alumnes, per la seva banda, intervenen molt més sovint a les sessions de preesport que a les sessions d'expressió, en què prefereixen quedar-se en un segon pla.

Gràfica 22. Interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat i contingut



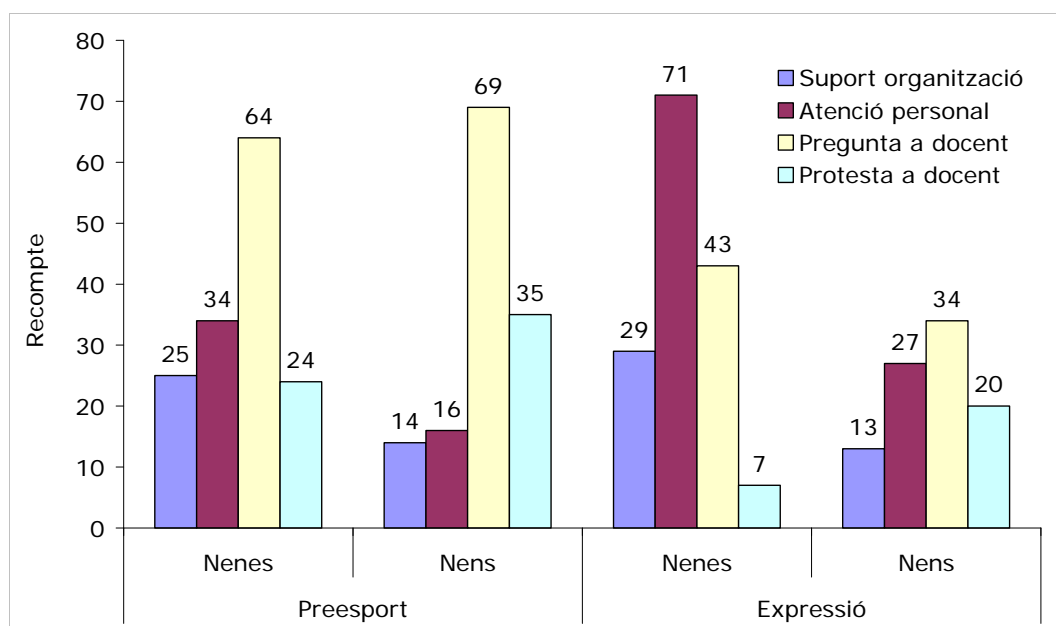
El contingut de la sessió, doncs, tendeix a influir en la quantitat d'interaccions que els nens adrecen al professorat.

Si es va a una anàlisi més detallada del tipus d'interacció que nenes i nens duen a terme en els diferents continguts, s'observen també alguns matisos que cal considerar.

A la gràfica 23, s'observa com mentre que les nenes s'apropen sovint al professorat per fer alguna consulta o comentari, els nens utilitzen molt menys aquest tipus d'interacció. Les preguntes o intervencions en públic, en canvi, són similars, si bé hi ha lleugeres diferències en funció del contingut, de manera que són els nens els que intervenen més a les sessions de preesport i en canvi a les sessions d'expressió són les nenes les qui més participen.

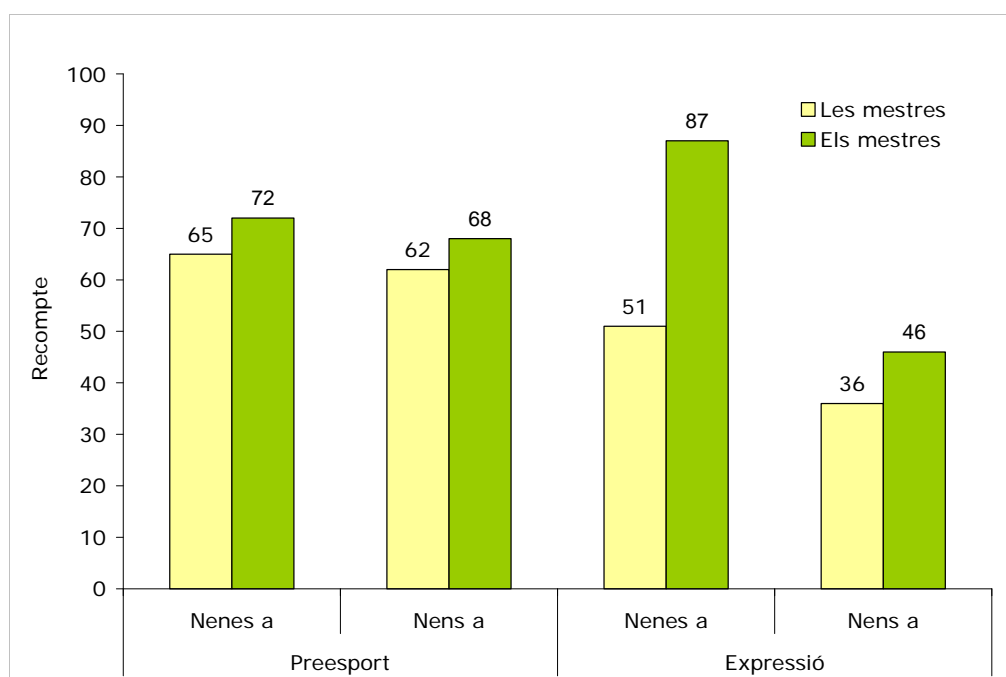
D'altra banda, les nenes fan moltes més mostres de suport a l'organització que els seus companys, ja sigui a les sessions d'expressió com a les de preesport. Els alumnes, per la seva banda, fan moltes més intervencions de protesta que les seves companyes, tan a les sessions de preesport com a les d'expressió, tot i que com s'ha assenyalat a l'apartat "Les relacions entre nens i nenes", les situacions de pressió o discriminació són més habituals per a les alumnes que per als alumnes.

Gràfica 23. Tipus d'interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat i contingut



El sexe del professorat, d'altra banda, també s'intueix com un factor a tenir en compte a l'hora d'analitzar les interaccions alumnat – docent. Aquesta anàlisi permet observar la tendència que tant nens com nenes, en unes sessions i les altres, s'adrecen en moltes més ocasions als mestres, i especialment a les sessions d'expressió, tal i com es recull a la gràfica 24.

Gràfica 24. Interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat, el professorat i segons contingut



La forma d'organitzar la sessió i el nombre i tipus d'intervencions dirigides a nenes i nens ens permeten conèixer la tendència general del professorat a l'hora de plantejar aquests continguts i relacionar-se amb l'alumnat. Havent observat aquestes circumstàncies, però, el que pren rellevància és destacar aquells aspectes que afavoreixen la presència del sexisme a les classes d'Educació Física i on es posa de manifest, tal i com es descriu a continuació.

8.1.3. Algunes traves per als plantejaments coeducatius

Les actuacions o omissions del professorat poden generar, inconscientment, situacions poc afavoridores per a la coeducació. Aquest fet es pot observar especialment en algunes de les consignes i els recursos que utilitza el professorat a l'hora de fer els grups o en la manca d'indicacions o orientacions en les tasques en què l'alumnat s'agrupa lliurement. En aquests casos, les omissions del professorat poden facilitar la reproducció dels models tradicionals de gènere i donar cabuda a les tensions entre alumnes. D'altra banda, quan la distribució del material es fa sense un criteri clar, quan no s'estableix quins espais ha d'utilitzar cada grup ni l'ordre de les intervencions, o quan l'activitat no queda ben explicada i el grup amb menys experiència no sap en què consisteix, també pot generar situacions de discriminació i desigualtat amb més facilitat.

Finalment, les creences que es posen de manifest en la pràctica quotidiana i el tipus de llenguatge que utilitza el professorat també pot donar peu a confirmar i reproduir alguns dels prejudicis i estereotips de gènere tradicionals. Com es descriu en el darrer apartat, és en el llenguatge quotidià que utilitza el professorat en la seva interacció diària amb l'alumnat des d'on més subtilment es van introduint les expectatives vers els uns i les altres, i vers uns continguts i altres, que reproduïen els models tradicionals de gènere.

a) Els grups mixts com a càstig: "Vine Alejandro, canviem, posa't al costat de la..."

En les situacions de formació de grup lliure o a les fases d'informació, el professorat no intervé per modificar o influir la disposició lliure del grup classe excepte en alguns casos puntuals, en què per aconseguir un millor control actitudinal, s'opta per canviar de lloc o de grup a l'alumnat conflictiu.

En diverses situacions s'observa com a l'hora d'explicar una activitat, si hi ha alumnes que no presten atenció, una mesura que sovint s'utilitza és fer que

es canviïn de lloc, ubicant els nens o les nenes en qüestió al costat de companyes o companys de l'altre sexe.

A la sessió P2 (Escola E; 15), per exemple, el mestre dona indicacions clares: *Diana, seu allà* i assenyala el costat on hi ha la majoria de nens asseguts—; i *Jose Alfonso, seu allà*, diu assenyalant el costat on hi ha la majoria de nenes (P2, E; 15). Situacions similars s'observen a la sessió E4 (Escola E; 64), quan el mestre fa seure dos nens al costat del grup de nenes, a la sessió E11 (Escola G; 210); o a la sessió E2 (Escola A; 280). Són habitualment nens els que s'han de moure i col·locar-se entre les nenes.

Un cop iniciada l'activitat, el professorat també intervé i modifica els grups com a estratègia per mantenir el control.

Durant el joc d'“Interceptar passades”, a la sessió P12 (Escola D; 250), el Dani i el Max no paren de molestar el Raül, amb qui formen grup, fins que aquest es dirigeix a la mestra i li comenta. Aleshores, la mestra opta per dividir els nois, redistribuir-los i formar nous grups: el Dani passa a anar amb la Sara i la Cristina, i el Max i el Raül s'afegeixen amb la Martina i la Lina. Aquesta mesura, però, genera gests de disgust tant per part de la Cristina com de la Martina, i el Dani fa mostres clares de desavinença exclamant: *Si home!* en diverses ocasions. El Max, que passa a anar amb tres nenes més, per la seva banda, opta per adoptar una actitud totalment apàtica que mantindrà al llarg de tota la sessió, de manera que en el joc de “Les deu passades”, es manté al marge i no intenta participar-hi. El Dani, per la seva banda, opta per adoptar conductes més agressives fent passades excessivament fortes, molestant el Raül, a qui té unes passes més a prop, o bé acaparant la pilota i no deixant participar a les companyes.

S'observa, així, com el professorat utilitza en alguns casos l'estratègia de modificar la disposició dels grups i ubicar els nens més revoltosos entre les nenes per tal de mantenir-los més controlats. Aquesta mesura de càstig per als nens, però, també té conseqüències per a les nenes, les quals es troben amb un company que no havien escollit inicialment i que pot fer mostres de resistència a la mesura que les afecten a elles. D'altra banda, aquesta mesura també implica que l'agrupament o la disposició mixta es fa servir com a càstig, cosa que atribueix connotacions negatives a aquesta distribució.

Com destaca Enriqueta Díaz (2007), aquesta pràctica reforça el model femení de submissió: “les noies han de tenir paciència i ajudar els nois que encara no han après a comportar-se correctament” (2007: 50), fet que té conseqüències negatives tant per qui rep la mesura com qui la observa, nois i noies.

b) Mantinent els rols tradicionals de les danses populars

Tradicionalment, les danses populars són mixtes, de manera que les nenes tenen uns moviments a fer i els nens uns altres, cosa que simbolitza les

relacions tradicionals entre homes i dones. Quan a les classes d'Educació Física s'introdueixen aquestes activitats resulta interessant observar si les danses tenen uns rols diferenciats entre els moviments que fan les nenes i els moviments que fan els nens, així com si el professorat manté aquests rols, els modifica o bé els ignora.

El treball de les danses populars s'ha observat a tres escoles: a l'escola A, a les sessions E1 i E2, la dansa que es treballa és "La Bolangera", per tal que sigui representada la Diada de Sant Jordi; a l'escola B, a la sessió E7 es treballa "La dansa dels nans vells", de Berga, i a la sessió E8, el "Ball de cascavells de Merola", que es representaran a la festa de final de curs; a l'escola E, a les sessions E3 i E4, es treballa la dansa "Punta taló".

A l'escola B, com es descriu a l'apartat "Quan els rols de nens i nenes no apareixen i es pot treballar amb confiança", la mestra no proposa unes danses amb uns rols masculí i femení preestablerts i tampoc manté l'estructura de nen – nena a les danses. A l'escola A i a l'escola E, en canvi, la mestra i el mestre respectivament mantenen els rols tradicionals de nen – nena de les danses, fet que genera unes circumstàncies específiques que es descriuen a continuació.

"Samuel, posa't al lloc de l'Aida": una mesura de càstig

A l'escola E, inicialment el mestre no es planteja la possibilitat de canviar els rols assignats tradicionalment als nens i a les nenes a la dansa "Punta taló", però les rialles d'un dels nens vers una companya el porta a introduir el canvi de rols com mesura de càstig.

En aquest cas, s'observa com el mestre situa el Samu en el lloc de l'Aila perquè el nen s'ha rigut de la companya, i al Tàreg en el lloc de la Sara perquè s'ha rigut del Samu. Quan els dos nens estan ubicats —i l'Aila s'ha assegut i la Sara s'ha col·locat entre els altres nens, fet que la fa també objecte de les conseqüències del càstig— es tornen a sentir escarafalls d'algú que està al banc.

El canvi de rols, i a més si s'estableix com a càstig, altra vegada genera les rialles d'una part del grup, i el mestre opta per plantejar una reflexió sobre el que fan els nens i el que fan les nenes:

Sergi (a grup): A veure, de què rieu? De què rieu? En aquest ball hi ha alguna cosa que facin diferent els nens de les nenes? No fan els mateixos passos? No s'agafen de les mans? Per què posem els nens a fora i les nenes a dins? Perquè ho hem vist al vídeo, doncs jo ho he canviat, i no passa res.

(E3, E; 40)

Amb aquest comentari, el mestre intenta treure transcendència al fet de posar un nen al lloc d'una nena. El discurs, però, no va en consonància amb el context en què es dona, ja que el fet d'utilitzar aquest plantejament, precisament, com a mesura de càstig, fa que el canvi de rol no es vegi com a quelcom apropiat, sinó com una sanció. Així doncs, difícilment els nens, i les nenes, creuran realment que es pot canviar "i no passa res".

Aleshores, tot i plantejar la possibilitat de canviar els rols, i exposar davant el grup que aquest fet no hauria de ser important ni comportar ridiculitzacions, decideix mantenir a nens i a nenes en les posicions tradicionals de la dansa i permet que tan unes com els altres recuperin els seus llocs inicials.

A continuació, a l'hora d'establir el següent grup, segueix organitzant per separat els nens i les nenes. En primer lloc el Sergi indica el canvi, i demana a les nenes que s'incorporin i que formin el cercle interior de la dansa: *Les nenes...* Immediatament s'aixequen les sis nenes, però també tres nens, que saben que també els toca participar. Aleshores el Sergi els indica que a ells no els ha dit res: *Les nenes, he dit les nenes!* frase que es recollida per les companyes, rient: *Les neneees*. Llavors els tres es tornen a asseure ràpidament, rient (E3, E;43).

En aquest cas és el mestre qui insisteix en què els nens han de fer de "nens" i les nenes de "nenes" a la dansa i ara sanciona (pel fet de voler anar massa ràpid) els nens que s'han incorporat en dir "nenes".

Així doncs, tot i que el mestre planteja el canvi de rols com una situació que no hauria de sorprendre ningú ni ser motiu de befa, el fet que utilitzi aquesta estratègia com a mesura de càstig, també contribueix a crear la idea que als nens els correspon un paper i a les nenes un altre.

"No passa res... la Juliette i jo fem de nens"

A l'escola A, la dansa a treballar és "La Bolangera", que serà l'activitat principal de la sessió.

Abans de plantejar la dansa, però, la mestra planteja alguns exercicis individuals i en cercle per començar a treballar el ritme. En els "Moviments en cercle" assigna el número u i dos a cadascú, de manera que tant el grup amb el número u com el grup amb el número dos són mixts. Aleshores, mantenint el cercle, el grup u i després el grup dos, seguint les indicacions de la mestra, van practicant el pas del galop (E1, A; 233). A l'hora de practicar "La Bolangera", però, no manté els grups u i dos, formats per nens i nenes, sinó que distribueix els nens i nenes tal i com s'estructura la dansa tradicionalment. Així, un cop explicada la dansa, la mestra canvia alguns nens i nenes perquè quedin nen-nena:

La Maria es canviarà pel Jose Antonio, la Cristina es canviarà pel Juan Diego, l'Aida es canviarà pel Byron, vale? (E1, A; 234)

La distribució nen – nena d'aquesta dansa posa de manifest un dels conflictes¹⁰⁸ que sorgiran a la sessió: hi ha més nenes que nens, de manera que una nena haurà de fer el rol de nen, qüestió que una alumna ja havia introduït a la presentació inicial de la sessió E1 (Escola A): *"Hi ha menys nens que nenes"*. En aquest primer moment però, la mestra no hi dóna importància: *No passa res, no passa res, ens posem nen-nena, nen-nena i si a un lloc no hi ha prou nens doncs ens col·loquem igual...* (E1, A; 228)

Quan és l'hora de fer la distribució dels llocs, aquesta qüestió torna a sortir, i l'alumnat comenta entre si a qui li toca "ser un nen" o "ser una nena": *Juliette eres un niño; Entonces al Byron le tocaría ser niña; Ah, tu eres un chico...* (E1, A; 234)

En cada cas, l'observació del canvi de rol genera força rialles i befes entre la resta del grup. El fet que hi hagi alumnes que canvien de rol, doncs, és motiu de preocupació entre l'alumnat, i aquell o aquella que, per la circumstància del moment, li "toca" canviar de rol, és objecte de mofa. Per aquesta raó, l'Aida torna a adreçar-se a la mestra per fer referència a aquesta qüestió i advertir-la que nens i nenes no se situen alternativament en el cercle. La mestra, però, hi torna a treure importància: *És igual... ara m'hi posaré jo. Ens col·loquem... Vale, si som nen-nena-nen-nena-nen-nena, em poso, eh... Vale, la Juliette i jo fem de nens, vale* (E1, A; 236). Tot i que hi ha algunes rialles, la Glòria fa un suau i curt: *Shh* i segueix parlant.

Amb aquesta actitud, la mestra no dóna importància a la preocupació que genera entre l'alumnat el fet d'haver de canviar de rols, i intenta donar exemple posant-se ella en el rol de "nen". Així, la situació es dóna per resolta sense tractar gaire la qüestió, però no sempre s'aconsegueix, tal i com succeeix a la sessió E2.

A la sessió E2 (Escola A), després de col·locar a nens i nenes alternativament en el cercle, la Núria és la nena que acaba tenint el rol masculí, i alguns companys en fan mofa. L'Alberto deixa anar un comentari ben explícit a la seva companya: *Ja, ja... Marimacho!*, i l'Omar ho repeteix: *Marimacho*, de manera que la mestra ha d'intervenir: *Omar, Omar... Parem un moment? Aquests comentaris els deixem a la butxaca, vale?* (E2, A; 278).

¹⁰⁸ Veure apartat "Sense marge de transgressió".

Les nenes que canvien de rol encara són etiquetades per alguns companys amb l'expressió *marimacho*. Davant aquesta situació, la mestra intervé per corregir l'actitud de l'Omar de forma particular. Al grup en general la mestra li explica que el canvi de rol és una situació en què no només serà necessari que s'hi trobi la Núria, sinó que hi haurà tres persones —que seran nenes— que s'hi trobaran:

Glòria (*a tot el grup*): Una cosa, la dansa de "La Bolangera" la ballarem amb l'altra gent de cinquè, farem només una única rotllana... [...] no en farem dues, i en allà també faltaven nens, és a dir, hi haurà tres persones que hauran de fer un altre paper, però no és una dansa de parelles, és una dansa en què uns van cap a una banda i els altres per una altra... La característica de la dansa és que s'ha de ballar en número parell, o sis, o vuit, perquè una estona que es fa una cosa, una cadena...

(E2, A; 278)

La mestra, doncs, sanciona els comentaris despectius vers la nena a qui li correspon el canvi de rol, però no planteja la possibilitat que tant nens com nenes podrien fer qualsevol paper. Així, tot i les explicacions que dóna, més endavant, la Núria, a qui inicialment li correspon canviar de rol i a qui han anomenat *marimacho*, insisteix a la mestra en dues ocasions per no ser ella qui faci aquest paper: ja al primer assaig del "Moviment dels nens", la Núria, que està al costat de la mestra, li crida l'atenció i li comenta a cau d'orella que vol canviar de paper; en aquest primer moment, però, la mestra li respon: *És igual...* (E2, A; 280) Després del segon assaig, però, la Núria es torna a apropar a la mestra, i finalment aquesta es decideix a canviar-li el lloc: *Hi ha alguna nena que vulgui ser voluntària 'nen' i no li faci res?* Alcen la mà la Lorena i l'Alejandra, que tot i no ser l'escollida insisteix: *Yo, yo.* (E2, A; 281)

Així doncs, si bé la Núria no se sent bé adoptant el rol teòricament assignat als nens, hi ha dues nenes, l'Alejandra i la Lorena, que l'adopten voluntàriament. Entre els nens, però, la idea de canviar de rol és motiu de befa, i dos d'ells, l'Omar i l'Oriol, entre rialles, també alcen la mà oferint-se voluntaris per canviar de rol: *Yo... yo quiero ser niña...*, fent broma i rient junt amb el Guillermo i el Javier (E2, A; 281). Per a alguns nens, aquesta és una oportunitat per ridiculitzar l'activitat i cridar l'atenció, però la mestra ignora els seus comentaris, no fa cap intervenció al respecte, i segueix explicant els passos de la dansa.

Com es pot observar, la mestra no pren mesures específiques per treure la càrrega de gènere que arrossequen les danses populars ni tampoc aprofita

l'ocasió per analitzar i valorar els rols tradicionals que impregnen les danses populars ni per plantejar la possibilitat de canviar-los.

c) *"No hi cabem": distribució desigual de l'espai, el material i el temps*

La distribució de l'espai i material també pot generar situacions de discriminació o desigualtat entre l'alumnat si no hi ha unes consignes i unes pautes clares, és a dir, per l'omissió del professorat a l'hora d'indicar o corregir quins espais utilitza cadascú i com fer la distribució del material. Aquestes circumstàncies es poden donar tant si els grups s'han format lliurement o si ha estat el professorat qui els ha creat.

D'una banda, el fet de deixar fer els grups lliurement, deixa l'alumnat amb menys relació amb la resta de la classe en una situació compromesa a l'hora de formar un grup, tal i com hem vist anteriorment: això també repercuteix en el fet que s'organitzen més tard i per tant, tenen menys temps de pràctica i els queda un espai més marginal.

A la sessió P2 (Escola E; 9), per exemple, al joc de "La lluita de galls", l'Aila i l'Hayak no tenen gaire clar amb qui formar parella, com també li passa al Jose, i tarden molt més que la resta a organitzar-se, de manera que disposen de molt menys temps per fer l'activitat.

D'altra banda, quan la distribució del material és sense un criteri clar, segons l'ordre d'arribada, les últimes persones en aconseguir-lo han d'utilitzar el que està en pitjors condicions o quedar-se'n sense.

A la sessió P7 (Escola B; 148), tot i les consignes de la mestra: *Amb calma, amb calma, fem una fila i anem a recollir una pilota*, són vuit nens els que s'aixequen ràpidament i es precipiten sobre la bossa de pilotes, de manera que aconseguen les millors i comencen ja a moure's per l'espai. La resta del grup classe també va ràpidament i amb diligència a buscar pilota, però el grup femení queda darrere, junt amb un company.

A la sessió P12 (Escola D; 249), a l'exercici d'escalfament de "Robar la pilota", un grup de set nenes i un nen, que estan darrere la fila formada per aconseguir el material, es queden sense pilotes, i són qui ha d'anar a robar la pilota als cinc companys i quatre companyes que l'han aconseguida.

En alguns casos, l'alumnat que es veu afectat per aquestes circumstàncies protesta i reclama unes millors condicions, tal i com succeeix a la sessió P1 (Escola A; 215), en què una de les alumnes, veient que tots els nens s'havien precipitat sobre la bossa de les pilotes, també demana a la mestra: *Glòria, d'un en un!*, però aquestes protestes no són gaire efectives.

A les sessions P8 i P9 (Escola C), en canvi, la mestra tampoc estableix un ordre per aconseguir el material —en aquest cas, una pilota de futbol per a cadascú— però sí que dóna unes consignes: *Mireu, agafem una pilota cada un. Si en sabem més us recomano més dura, si en sabem menys, menys dura, perquè... perquè per al control anirà més bé* (P9, C; 171).

A l'escola C, la mestra procura establir un criteri que vol facilitar l'aprenentatge de la tasca, tot i que per a l'alumnat, el fet de disposar d'una pilota semblant a la reglamentària i més nova és molt més valorat que disposar-ne d'una de més vella, fet que motiva poc a qui ja no domina gaire la tasca.

En aquesta situació s'observa com una de les alumnes, la Núria, ha aconseguit una pilota dura després de disputar-se-la amb un company, el Jose. Aleshores, com la resta de companyes, va a confirmar si la seva elecció ha estat correcta, però la mestra li desaconsella: *A veure, val més que n'agafeu de menys inflades... Agafeu-les menys dures, que no costarà tant...* Així, la mestra li agafa la pilota a la Núria i li dóna la pilota dura al Jose, de manera que la Núria ha d'anar a buscar una de les darreres pilotes que queden, una que és molt més vella. Aleshores sí que rep l'aprovació de la mestra, però quan la Núria intenta botar la pilota s'adona que no bota, i fa mostres de disgust pel canvi (P8, C; 161).

En aquesta escena, però, s'observa com les expectatives de la mestra respecte de les habilitats de la Núria l'han portada a aconsellar-li una pilota que, en realitat, li resulta força desmotivant.

A més a més, sovint succeeix que un cop han aconseguit el material —si és que l'aconsegueixen—, quan es dirigeixen a buscar un espai, es troben que ja està tot ocupat i han d'ocupar els marges.

A la sessió P2 (Escola E;14), al joc de "Robar cues per tríos", per exemple, en què cada trio ha de dibuixar un cercle al terra per començar a fer l'activitat, es produeix aquesta situació. Als dos últims grups que aconsegueixen el mocador per fer-se les "cues", formats per nenes, no els queda gaire espai, i van a demanar ajuda al mestre: *Sergi, no hi cabem!* El mestre aleshores les dirigeix a un petit espai entre els altres grups i no hi dóna més importància: *Sí que hi cabeu...*, i finalment, tot i que en un espai molt més petit que els altres grups, dibuixen el seu cercle i inicien el joc.

En altres casos, potser la distribució del material és més organitzada, però aleshores no s'estableix l'espai que ha d'utilitzar cada grup. En aquests casos, s'observa com són els grups de nenes, o els grups on les nenes són majoria, els que ocupen uns espais que es poden considerar marginals o perifèrics, mentre que el grup de nens ocupa l'espai central o el més adequat.

Tant a la sessió P8 com a la sessió P9 (Escola C), en els partits de "tres per tres amb quatre porteries creuades", per exemple, s'observa com

l'espai menys adequat per a la pràctica del futbol, un dels racons del pati, és ocupat pels grup on hi ha més nenes.

Igualment, el fet que l'objectiu i el desenvolupament de l'activitat no quedi gaire clar, fa que els grups que ja hi estan familiaritzats la puguin començar a fer ràpidament i aprofitin fins l'últim moment per dur-la a terme, mentre que la resta ha de destinar una major estona a organitzar-se i a comprendre'n la lògica.

A la sessió P8 (Escola C), també als partits de "Tres per tres amb quatre porteries creuades", el grup tres, format únicament per nens, comença a jugar ràpidament, però els altres grups tarden un xic més a fer els equips i a organitzar-se (P8, C; 164).

D'altra banda, a l'apartat on es descriuen les formes en què els nens més hàbils deixen en situació d'exclusió les seves companyes, i també algun company, ja s'ha descrit com davant la manca d'una organització clara a l'hora d'establir l'ordre d'intervencions, els nens més hàbils tenen més facilitat per acaparar les intervencions; això succeeix, per exemple, a l'escola F, quan el mestre proposa el joc del "Pitxi". En aquest cas, l'organització del joc comporta que es formin llargues fileres en què bona part de les nenes, i també alguns nens, es queden sense intervenir i, per tant, es converteix en motiu de moltes situacions d'exclusió i disputa.

En conjunt, són diverses les circumstàncies que porten a una situació de desigualtat en el desenvolupament de les classes: quan a l'hora de formar els grups lliurement es queden alguns nens i/o nenes sense grup; la distribució del material no és pautaada, sinó que és segons qui arriba primer; no es donen indicacions sobre com fer una distribució de l'espai que permeti donar cabuda a tothom o es permet que els grups amb alumnes més hàbils ocupin les millors pistes; si no hi ha una explicació adequada i clara sobre com s'ha de dur a terme l'activitat i aquells grups que no hi estan familiaritzats no poden començar a fer-la; o no hi ha un ordre d'intervencions acordat. La Sara així ho denuncia al mestre a la sessió P2 (Escola E; 7)¹⁰⁹: *A mi em van deixar l'última i no vaig poder jugar al final...* Així doncs, en alguns casos, abans d'iniciar l'activitat, les condicions de joc ja són desfavorables, ja sigui per l'organització establerta pel professorat o per l'absència d'aquesta organització i l'omissió a l'hora de corregir les desigualtats.

¹⁰⁹ Veure apartat "La consciència del sexisme".

Principalment, s'observa com són els grups de nenes, o els grups on les nenes són majoria, junt amb algun nen menys hàbil, qui es troba més sovint en aquesta situació que, tot i algunes protestes poc efectives, acaben sent acceptades sense mostres manifestes de reclamació per la situació en què es troben.

A les sessions d'expressió, en canvi, no s'han observat gaires situacions d'aquest tipus. L'estructura prèviament establerta de les danses tradicionals, en què nenes i nens ja tenen uns espais determinats, i el fet que la pràctica d'activitats com la mímica o la invenció de coreografies en petits grups es pugui dur a terme a gairebé qualsevol espai (sense que n'hi hagi uns de clarament millors o pitjors), així com el fet que les exhibicions dels balls cada grup les efectui davant la resta de la classe, eviten que hi hagi uns espais clarament millors que d'altres.

En el treball d'expressió, en tot cas, són la majoria de nenes les que s'incorporen abans i troben el millor espai (prop de l'equip de música), o procuren situar-se en un espai idoni, tal i com proposa la Sara a la sessió E4 (Escola E; 70).

En aquest episodi, en el moment de fer les "Representacions simultànies", l'Isham proposa a la Sara anar-se a col·locar en una cantonada de la sala, però la Sara prefereix un altre lloc: *No... Siempre nos toca allí, quedémonos aquí...* i dirigint-se a la companya li diu: *Eli, pongámonos aquí...*, de manera que es queden al mig de la sala.

En aquesta activitat, doncs, la Sara decideix situar-se en un espai que no resulta habitual per a ella i prefereix ocupar l'espai central.

Per la seva banda, els nens que tenen interès per a l'activitat, si no disposen d'espai o temps suficient, també es queixen, tal i com succeeix a la sessió E4 (Escola E; 60), en què el David, quan veu l'espai que els queda per col·locar-se, protesta al mestre: *Pero entonces nos tapan!!!* Les reduïdes dimensions de la sala no permeten una altra distribució, així que el mestre respon amb un: *És igual...*, i el nen s'ha de conformar amb l'espai que els queda.

La major o menor desigualtat en l'ús i la distribució de l'espai i el material, doncs, varia en funció dels continguts i les activitats que es duen a terme. A les sessions d'expressió s'han observat poques escenes amb una distribució i ús de l'espai clarament desigual, i si s'han donat a l'hora d'apropar-se a l'equip de música o a l'hora de fer una representació simultàniament tot el grup, han estat els nens qui s'hi han trobat. A les sessions de preesport, en

canvi, s'observa com es produeixen més episodis d'aquest tipus, i són principalment les nenes i també algun nen qui queden al marge.

Les situacions en què la major part dels nens aconsegueixen el millor material i els espais més amplis es dona també a les situacions de joc lliure, tal i com s'ha pogut observar a les sessions E12 (Escola H) i P12 (Escola D), en què el mestre i la mestra respectivament han deixat temps perquè l'alumnat faci el que prefereixi.

A la sessió E12 (Escola H), s'observen dos períodes en què nenes i nens disposen de temps lliure, a l'inici i al final de la sessió (Escola H; 258 i 265). En aquest cas, a diferència de la sessió P12 (Escola D), en què també es deixa temps lliure, tot i utilitzar la mateixa instal·lació, no es disposa de dos espais dividits per una cortina, i només utilitzen un únic espai. Aquest fet fa que el partit de futbol, en què hi participen nou dels deu nens del grup (el Rafa, amb necessitats educatives especials, es manté apart jugant sol botant una pilota) i cinc nenes de les quinze amb una de les pilotes que ha portat un alumne, ocupi pràcticament tot l'espai disponible, de manera que en l'activitat que s'imposa per sobre de les altres: per un costat, la Tamara i la Bego entren dins els vestuaris, per un altre, sis companyes s'asseuen prop de les cistelles i van botant la pilota i parlant, i finalment, la Sofia i la Marina, a un costat de la pista disponible, juguen a fer passades de voleibol. Mentre van fent passades, però, en algunes ocasions, s'hauran d'apartar fins la cortina perquè el partit de futbol es desplaça cap a la seva zona o bé hauran de creuar el camp de joc per anar a buscar la pilota que se'ls ha allunyat.

Sobre aquesta qüestió Ronholt (2002) assenyala que la pràctica d'oferir el partit, i si és de futbol millor, al final de la sessió, com a motivació o recompensa, denota el predomini del model androcèntric a les classes d'Educació Física. Considerant aquest fet, podria semblar que amb l'opció d'oferir "joc lliure", tal i com succeeix en els casos de les sessions P12 (Escola D) i E12 (Escola H), s'evita aquest androcentrisme, ja que es permet que cadascú esculli l'activitat lliurement¹¹⁰; però el que pot succeir, tal i com s'observa a la sessió E12 (Escola H), és que si no es disposa de l'espai i el material suficient, el partit de futbol acabi ocupant la major part de la pista i la resta d'activitats s'hagin d'ajustar a l'espai que quedi lliure.

S'observa així que, tal i com succeeix a les hores d'esbarjo (Tomé & Ruiz, 1996; Bonal, 1998), el futbol acapara la major part de l'espai i la resta de persones a qui no interessa el futbol, en aquest cas la major part de les nenes

¹¹⁰ Veure apartats "Fent altres activitats més interessants: 'Podem fer coses que no siguin esports?'" i "Quan les nenes juguen a futbol: participant passi el que passi".

i un dels nens, s'han de quedar als marges. Les ocasions en què les dues nenes que juguen a voleibol s'han hagut d'apartar, en són un bon exemple.

d) Els tòpics i les expectatives en el llenguatge del professorat

El llenguatge i les expressions del professorat poden confirmar i reproduir els mites, creences i tòpics sobre els models i les relacions gènere entre l'alumnat.

A la sessió P10 (Escola G), el mestre destaca a la investigadora els nens més hàbils esportivament parlant: *Aquest grup són molt bons... Ell és porter de l'Espanyol, bueno, ja ho veuràs...* (P10, G; 193). Aquestes bones perspectives vers els nens fan que quan aquests comenten algun error, el professorat se sorprengui, de manera que projecta així les expectatives que té.

A la sessió P2 (Escola E), al joc de "Porteries d'esquena", el Samu fa un gol, però ha xutat massa recte i també es fa un gol a la seva pròpia porteria. El mestre, que va al seu equip, ho comenta i mostra la seva sorpresa per l'error del nen: *Gol i gol. Què has fet?* (P2, E; 22)

A la sessió P4 (Escola F), al joc del Pitxi, un dels nens intenta encistellar des de molt lluny, i el mestre també li pregunta estranyat: *Què has fet?* (P4, F; 90). En aquesta mateixa escola, a la sessió P5, el Martí no ha entès gaire l'exercici d'"Entrades a cistella" i així ho indica als seus companys: *Yo no me entero...*, passant a darrere la fila. El mestre, però, quan se n'adona s'hi dirigeix: *Tu no anaves primer?* El Jordi li explica: *¡Es que no quiere!* El mestre, però, no li permet i hi insisteix: *No, no, posa't tu a davant* i finalment el Martí passa al primer lloc (P5, F; 99).

A la sessió P11 (Escola G), en el joc del rondo, el Ferran és al mig i intercepta la passada, sent retret pel mestre, que tot i que no havia recordat la norma, donava per fet que el nen ja la sabia: *Ferran, primer sac lliure, que estàs a la parra...* (P11, G; 208)

En d'altres casos, el professorat pot confirmar la visió de les nenes com a més delicades o presumides, i dels nens, més bruscs o lleigs.

A un dels partits de futbol de la sessió P11 (Escola G), la Marina fa de portera d'un dels equips i acaba d'encaixar un gol. El Miquel, un dels companys de l'equip, li retreu: *No tinguis por de la pilota!*, i el mestre s'hi afegeix: *No tinguis por Marina*, però també es dirigeix al nen que ha xutat i a qui moments abans ha felicitat pel gol: *Xuteu amb més delicadesa, Quim* (P11, G; 207).

A la sessió P3 (Escola E), el mestre es refereix a alguns dels nens que ha escollit en primer lloc com als "*más feos del lugar*", fet que provoca uns quants somriures entre el grup: així denota que s'accepta que els nens siguin lletjos, i en canvi, dóna per segur el fet que la nena, que ha protestat pel grup que aparentment formaven aquests nens, no s'hi voldrà incloure: *Et vols posar aquí? No*, responent-se ell mateix. Tenint en compte aquesta expectativa, a l'hora de fer les danses, el mestre insisteix als nens perquè es posin "guapos": *Isham, posa't ben guapo* [...].

A les sessions d'expressió, l'atribució d'uns rols determinats a nens i nenes també pot contribuir a confirmar els tòpics.

A la sessió E11 (Escola G), el Josep ja atribueix el paper de mafiós directament a un dels alumnes, però per fer la representació teatral li falta un altre personatge: *El Martí sortirà a fer la situació del mafiós. Qui el vol ajudar?* Aleshores algú diu el nom d'una companya, però el mestre no ho considera oportú, ja que atribueix la dedicació a la màfia a un rol masculí i estableix que sigui un nen qui faci el rol: *En aquest cas hauria de ser un mossò. Xavi, pots ajudar?*

Pel que fa a les nenes, s'observa com en alguns casos s'hi fa referència amb diminutius (fet que no s'ha observat en cap cas amb nens).

Quan el Navil aconsegueix robar la cua de la Sara, per exemple, el mestre ho comenta: *Ara... pobreta* (P2, E; 11), o el Jesús es dirigeix a la Mercè com a "senyoreta" per indicar-li des d'on ha de llançar el tir lliure: *Des d'aquí, des d'aquí! Vinga va, senyoreta!!* (P5, F; 103)

La força tampoc sembla compatible entre dues amigues que s'aprecien.

Quan el Sergi separa la parella formada per la Bàrbara i la Joana per fer el joc de "Lluita de galls" i les posa amb altres dues companyes ho fa amb la justificació de: *Us estimeu massa com per fer jocs de força* (P2, E; 8).

Les referències a les nenes com a despistades o xerraires també apareixen en alguns casos.

A la sessió P11 (Escola G), per exemple, a l'exercici de "Passades en cercle", un dels nens li comenta al mestre: *Si s'entretenen no s'atraparan mai...*, i el Josep, confirmant-li l'observació, s'afegeix a la insistència per anar ràpid: *Clar, si s'entretenen... S'ha d'anar ràpid* (P11, G; 206). El Sergi, a la sessió P2 (Escola E), en el joc de "Robar cues", és clar a l'hora de dirigir-se a tres companyes que volen formar un grup juntes: *Si no jugueu us separaré per sempre, eh!* (P2, E; 13). A la sessió E8 (Escola B), la mestra es dirigeix directament a la investigadora per destacar el fet que les nenes estan xerrant: *Les nenes sempre parlant com cotorres* (E8, B; 154).

En altres ocasions, el professorat intenta corregir-se o corregir les expectatives vers nens o nenes, si bé alhora que hi fa referència, les confirma o les fa més presents.

A la sessió P11 (Escola G), per exemple, el mestre proposa a un dels nens que vagi a buscar material i, adonant-se que són força coses, al final li proposa: *Busca un home...*, donant a entendre que necessitarà algú fort per ajudar-lo a fer el transport. Immediatament, però, s'adona del comentari i hi afegeix *o una dona que t'ajudi!* (P11, G; 203). Finalment, el nen no dubta i busca un altre company.

A la sessió P2 (Escola E), després del joc de "Tres per tres amb porteries d'esquena", el mestre també intenta desmuntar el mite que les nenes no saben jugar a futbol: *El futbol és un esport d'equip i en tots els esports d'equip necessitem dels altres. No podem jugar sols. Ara no teníem més*

remei, com diu l'Adri. Érem tres i si no passaves a les nenes que hi havia al teu equip, que sempre dieu que les nenes són dolentes, cosa que jo no penso... (posa la mà sobre el cap de la Minerva, que està just davant seu.) Eh! Que són dolentes jugant a futbol, però en canvi, si li passes, tens més possibilitats de fer gol (P3, E; 23).

En aquest darrer cas, el mestre destaca, fent referència a la Minerva, que algunes de les alumnes són bones, però també, que malgrat siguin dolentes, se'ls ha de passar la pilota, ja que és millor per aconseguir l'objectiu del joc. Aquest mateix mestre, a les sessions d'expressió E3 i E4 (Escola E), recorre a un altre tòpic per aconseguir que els nens s'apropin a les nenes amb diversos comentaris com: *Apropa't a la Joana que no mossega.*

El tipus de llenguatge que utilitza el professorat, com es pot observar, pot portar una forta càrrega d'expectatives de gènere i afavorir la reproducció dels rols tradicionals mitjançant l'ús d'adjectius, verbs, o l'atribució de determinades qualitats a unes i altres. A més a més, la pràctica més habitual és la d'utilitzar el masculí genèric, fins i tot quan el grup a qui es dirigeix el mestre o la mestra és format únicament per nenes.

A la sessió E3 (Escola E), a l'assaig de la dansa, el mestre es dirigeix a les nenes que formen el cercle interior, però ho fa utilitzant l'article masculí: *Els que esteu a dintre sou els que marqueu la diferència.* A la sessió E7 (Escola B), la Maribel observa un grup format per dues parelles de nenes i en aquest cas també fa una valoració utilitzant l'adjectiu en masculí: *Massa ràpids...*(E7, B; 146)

Només en casos puntuals el professorat utilitza termes neutres, com en el cas de la sessió E3 (Escola E), en què el mestre destaca: *Cada vegada que pari la música us heu d'abraçar amb una persona diferent* (E3, E; 29); a la sessió P11 (Escola G), en què el mestre indica: *A la persona que li atrapin les dues boles, se'n va a fer una volta* (P11, G; 206); o a la sessió P7 (Escola B), en què la mestra també explica: *Una pilota cada dos persones. Per parelles* (P7, B; 152).

En algun diàleg s'introdueix la fórmula "nens i nenes", com a la sessió E10 (Escola C), però fins i tot en aquests casos en què s'observa com la mestra està sensibilitzada, en el conjunt de la frase utilitza adjectius masculins: *Hi ha nens i nenes que lo primer que fan és donar coses, quan es troben, dona coses, per demostrar-li que amb ell ens avenim, ens entenem, no?, per dir que estic content amb tu* (E10, C; 186).

Únicament la Glòria, a l'escola A, utilitza de forma habitual el terme *persona*, a més del de *nens* (referint-se només a nens) i el de *nenes* (referint-se només a nenes).

En el llenguatge, doncs, s'observa com, junt amb la permanència d'alguns tòpics sobre el tret de nens i nenes, en alguns casos també hi ha indicis de sensibilització i canvi en l'ús del masculí genèric o en l'ús de frases estereotipades.

A cada tipus de contingut, s'observen també aquests diferents nivells de canvi, tal i com es descriu als apartats següents.

8.2. A les sessions de preesport

A les sessions dedicades als preesports s'observen diferents circumstàncies que denoten els diversos nivells de canvi així com les contradiccions i les ambivalències en què es troba el professorat d'Educació Física.

En el primer bloc es destaquen aquells episodis en què l'alumnat i el professorat fa palès un dels principis de resistència al canvi que es fan més presents en l'Educació Física, el de la llibertat individual. Segons el professorat, la menor participació de les nenes en els preesports és una elecció d'elles, de manera que no és necessari cap tipus de rectificació o intervenció per corregir-la ni valorar-ne les causes i conseqüències.

En el segon bloc es fa referència, específicament, al plantejament del professorat a l'hora de formar els grups i el discurs que duu a terme habitualment per al treball actitudinal. Uns plantejaments i un discurs que, si bé mostren la sensibilitat del professorat a favor del canvi i l'impuls de la col·laboració entre alumnes de sexe diferent, generen un conjunt de situacions que poden conduir a una situació totalment oposada, és a dir, a la reproducció dels models tradicionals de gènere i a unes relacions clarament desiguals.

En el tercer bloc es descriuen aquelles ocasions en què el professorat fa un pas més i no només fa un discurs que teòricament pretén promoure les relacions d'igualtat sinó que també canvia l'estructura i lògica habitual de les activitats per afavorir una major participació.

A continuació, en el quart bloc, es destaca com el professorat, anant encara una mica més enllà, crea un clima i una dinàmica general entre docent i alumnes en què és possible el qüestionament i la discussió oberta i clara

sobre les situacions de discriminació i els models tradicionals de gènere en l'Educació Física. Finalment, però, tot i aquests discurs i plantejaments, en el cinquè i darrer bloc, es fa referència a les contradiccions en què es poden trobar els i les mestres entre el discurs i l'actuació que adopten.

8.2.1. El principi de llibertat individual

Una de les principals creences que es fan presents entre alumnes i docents és la del principi de llibertat individual, segons el qual, la menor participació de les nenes en els preesports s'explica perquè a la major part de les nenes no els interessen. Suposadament aquelles noies que ho desitgen poden implicar-se en el joc sense "inconvenients": s'ignora, doncs, la influència que hi poden tenir les relacions entre nenes i nens així com les expectatives i el plantejament del professorat. Aquesta creença, tal i com es descriu a continuació, es fa present tant entre alumnes com entre mestres, que manifesten obertament aquesta imatge en converses explícites sobre aquesta qüestió per iniciativa pròpia.

a) La visió dels nens: "las niñas se quedan quietas y no van a buscar el balón, pero la Diana sí"

Tal i com assenyalen Emma Rich (2004) i Xavier Bonal (1998), el principi de llibertat individual és una de les principals creences que, entre el professorat, i també entre l'alumnat, legitima la situació de desigualtat i discriminació. Segons aquest principi, les nenes ja tenen la llibertat per elegir les activitats que desitgen, ja que no hi ha cap barrera formal que ho impedeixi, de manera que si no les escullen o no s'hi impliquen, és perquè no volen, sense que hi hagi cap més raó o causa. Els conflictes entre nens i nenes, doncs, queden en molts casos invisibilitzats per aquests plantejaments, de forma que la poca participació de les nenes en els jocs es considera gairebé natural i espontània, a causa de la manca d'habilitat i/o interès de bona part de les nenes.

No es té en compte, però, que el tipus de relacions que s'estableixen en les diferents activitats poden influenciar, a favor o en contra, l'elecció d'unes activitats o unes altres. Quan les nenes denuncien aquest fet, tal i com s'ha descrit a l'apartat anterior, els nens es justifiquen i surten a la llum, precisament, aquests arguments. Seguint en el debat que es duu a terme a la sessió P2 (Escola E), després de les primeres protestes d'algunes nenes pel comportament que tenen els nens vers elles (ordres, insults, retrets, exclusió, etc.), el Tàreg exposa que, a diferència de les altres, una de les companyes sí que participa als partits del pati: *Que per exemple la Diana, sempre en el pati*

toca la pilota, la xuta sempre, perquè les altres nenes es queden quietes i no van a buscar la pilota, però la Diana sí (P2, E; 7).

S'observa, però, com aquesta actitud d'autoexclusió i menor participació en els jocs genera una gran ambigüïtat, ja que per una banda es reproduïx el model tradicional de feminitat, i s'assumeix un paper passiu, i per l'altra es fa una mostra de resistència al model d'Educació Física que es proposa¹¹¹. A més a més, si bé una part del professorat té en compte que aquesta situació pot ser causada també per les relacions que s'estableixen durant el joc, certs docents no reconeixen aquesta actitud com una mostra de resistència a les seves propostes sinó que els confirma la visió de les nenes com a passives i poc interessades, sense valorar el paper que poden jugar-hi com a docents. Sovint les formes de resistència femenina no són reconegudes, i com es s'assenyala a continuació, hi ha mestres que valoren negativament la major part de les nenes i les veuen com un "problema", exceptuant aquelles que sí que s'ajusten al model d'Educació Física tradicional i més androcèntric.

b) La visió d'alguns i algunes mestres: "no volen fer mai res... totes les nenes d'aquesta classe són unes fleumes, però n'hi ha una que és molt bona [...] que és mig nen"

L'actitud de resistència al model esportiu tradicional de bona part de les nenes, així com la invisibilitat del conflicte en l'ús i la distribució de l'espai, que porten a la major part del grup femení a quedar-se als marges, confirmen al professorat la visió de les nenes com a passives i poc interessades per l'Educació Física. El Tomàs i la Ruth, durant les fases de joc lliure que deixen a les seves sessions, destaquen a la investigadora el fet que sovint les nenes "no fan res".

A l'escola H, on algunes nenes s'uneixen als nens per jugar a futbol, dues d'elles es fan passades de voleibol i d'altres, que han demanat si poden fer coses que no siguin "esports", s'asseuen i parlen, el mestre comenta: *Ja ho veus, els futbolers s'organitzen ràpid. D'altres, en canvi, les nenes sobretot, estan tota l'estona per pensar-s'ho i a vegades no fan res (E12, H; 265).*

A l'escola D, a la sessió P12, on les nenes han organitzat un partit de futbol a una de les pistes que tenen disponible mentre els seus companys han fet el mateix a la del costat, la mestra també es dirigeix a la investigadora i comenta: *No havien jugat mai a futbol, no volen fer mai res... (P12, D; 256).*

¹¹¹ Veure apartat "Configurant una manera de fer pròpia".

En aquest cas, la mestra valora molt més a qui té habilitats esportives que a d'altres, tal i com es desprèn de comentaris com: *Llàstima que falti tanta gent, perquè totes les nenes d'aquesta classe són unes fleumes, però n'hi ha una que és molt bona, és una passada en els esports* (P12, D; 247). Al final de la sessió, hi tornarà a fer referència: *Hi ha un nen que és fantàstic... i aquesta nena que és molt bona, que és mig nen, que també és una mica indisciplinada, però...* (P12, D; 256). Amb aquesta expressió, la mestra associa clarament el fet d'interessar-se pels esports i tenir un bon domini de les habilitats esportives a ser "mig nen", i atribueix, doncs, aquestes qualitats al col·lectiu masculí. Aleshores, quan dóna informació sobre com fer la tasca, destaca precisament l'execució tècnica d'alguns dels nens: *Només hi ha un grup que ho ha fet mínimament bé, el grup del Raül* (P12, D; 252) o *Us heu fixat com ha aconseguit el Dani uns bons passes?* (P12, D; 254), sense posar en cap ocasió alguna nena com a exemple de bona realització.

8.2.2. "Escollint nen – nena": una estratègia coeducativa?

En aquest bloc, en primer lloc, es descriu com el professorat, si decideix establir criteris per a la formació de grups, sempre procura crear grups mixts. Aquesta mesura, però, no és necessàriament una garantia d'igualtat d'oportunitats entre nenes i nens, tal i com es desprèn dels resultats descrits al capítol "Les relacions entre nens i nenes", ni de la major participació d'unes i altres al partits de futbol que es plantegen a algunes de les sessions observades. Aquestes circumstàncies, habitualment observades pel professorat, fan que els i les mestres optin, sovint, per un discurs i una retòrica reiterada a les classes de preesport: "passeu la pilota", dirigint-se als nens, i "moveu-vos una mica", dirigint-se a les nenes. En aquests casos, doncs, el professorat és conscient de les situacions de discriminació i les exclusions que viuen la major part de les nenes i alguns nens, però es manté en l'establiment d'uns criteris androcèntrics i en el discurs tecnicista de l'Educació Física, obviant el conjunt de circumstàncies que també incideixen en el dia a dia dels nens i nenes.

a) *Els grups mixts, un principi molt arrelat entre el professorat*

En totes les activitats en què el professorat forma els grups sempre procura que aquests siguin mixts: en un 100 % de les activitats. Aquesta confecció dels grups la fan a través de diferents estratègies: seguint un criteri aleatori (assignant u-dos, per ordre de llista, etc.), per indicació específica (anomenant qui va amb qui), o de forma acordada amb l'alumnat. Però sigui

quina sigui l'estratègia que utilitza, sempre procura garantir la formació de grups mixts.

A l'escola F, per exemple, al joc del "Mate amb mímica" (Sessions E5 i E6) i al joc del "Vent del sud – vent del nord" (Sessions P4 i P5), el mestre sempre procura, en totes les tandes, que hi hagi nens i nenes. Però quan més sovint intervé el professorat per tal de fer els grups mixts és per a l'execució de l'activitat principal de la sessió.

A la sessió P12 (Escola D; 253), per exemple, després del procés d'elecció del capità i la capitana dels dos equips, la Ruth dóna indicacions sobre com han de fer les tries: *Vale, ja està, ja podem seure. Ja tenim els dos que triaran els equips, el Salva i Cristina... Vale, ara comença la Cristina, anar triant i tant si comenceu per nen com si comenceu per nena... per exemple, el Salva, si comença per nen, la següent vegada ha de triar una nena, d'acord?... Tu per qui comences a triar, un nen o una nena? Doncs feu nen – nena...*

En aquest cas, la professora considera necessari establir el criteri d'escollir nen – nena, de manera que té ben present la idea de formar grups mixts amb el mateix nombre de nens i nenes per equip, amb l'acceptació de tot el grup.

En altres casos, també s'observa aquesta fórmula si bé el professorat no exposa explícitament els mecanismes ni els motius.

A la sessió P6 (Escola B), la mestra procura distribuir les dues nenes en els dos equips que es formen per jugar al "Joc de les cinc passades", tot i que elles mostren el seu interès per anar juntes (P6, B; 135). En aquest cas, s'observa com tot i que la Vicki i la Macarena van en equips diferents acabaran ajuntant-se, marcant-se mútuament, i aniran parlant, sense intervenir gaire en el joc fins que la mestra hi introduirà noves normes per afavorir la participació¹¹².

A la sessió P1 (Escola A), després que una nena i un nen han intentat intercanviar-se d'equip dissimuladament, la mestra hi intervé i explica la importància de fer els grups d'una manera o d'una altra: *A l'hora del pati... doncs a mi m'agrada jugar més amb una persona que amb una altra i no obliguem a jugar amb ningú a l'hora del pati. Però a la classe som tots companys, no ens canviem... Jo reparteixo a la sort, a vegades no ho reparteixo a la sort. Jo sempre faig grups de nens i nenes, sabeu que sempre ho fem. Intento que quedin les coses d'una manera o d'una altra. No podem fer aquí aquests embolics (P1, A; 217).*

Així doncs, quan l'alumnat intenta alterar la distribució establerta pel professorat, o pressiona per fer els grups amb els amics o amigues —com s'ha descrit anteriorment—, el professorat hi intervé perquè no es produeixin canvis.

En el cas de la sessió P2 (Escola E), tot i així, la Joana convenç el mestre per no formar trio amb dos nens i en canvi poder formar grup amb la Bàrbara. El

¹¹² Veure apartat "Disseny d'activitats per afavorir la participació".

mestre, inicialment, no hi està gaire d'acord: *Tu sempre amb la Bàrbara! Però no pots anar sempre amb la Bàrbara!*, finalment, però, accepta advertint-los: *Si no jugueu us separaré per sempre, eh!* (P2, E; 13)

Amb aquesta exclamació, com s'ha assenyalat a l'apartat anterior, el Sergi treu a la llum una de les creences presents en l'Educació Física i que poden portar el professorat a fer els grups mixts: si les nenes van juntes és possible que no juguin. En aquest cas el mestre entén que no seria per la falta d'interès per l'activitat, sinó pel fet d'anar amb una amiga.

A la següent sessió (P3, E), per al joc de "Futbol amb les porteries d'esquena", s'observa com el mestre té ben clara la idea de formar equips equilibrats mixts.

A la sessió P3 (Escola E), el mestre vol fer sis equips, i per això, comença a dir els noms dels sis nens més hàbils del grup, que es van aixecant. La Sara, que creu que tots ells junts formaran un sol equip, expressa la seva protesta: *Aquest equip? Guanyaran sempre!*, però el mestre no té aquesta intenció i quan acaba de fer els equips, formant trios mixts, justifica la seva actuació: *Això és un equip, i això és un equip. Més o menys us he posat perquè estigueu compensats...* (P3, E; 22)

El mestre intervé per "distribuir" els nens —i després les nenes— entre els equips que han de competir, buscant, com ell mateix diu, l'equilibri: *Més o menys us he posat perquè estigueu compensats* (P3, E; 22).

Així, però, es posa en evidència com l'estratègia de fer grups compensats fa explícit a qui es considera bo i a qui no esportivament parlant: es reforça a qui més domina l'activitat i se li atorga el lideratge del grup, ja que a partir d'aquest moment, cada equip s'identificarà pel nom del nen que s'ha anomenat primer.

A les sessions P10 i P11 (Escola G), el mestre també dóna importància a l'equilibri esportiu entre els diferents equips, i per aquest motiu ha dedicat una sessió a l'aula per organitzar els equips en totes les sessions de preesports. En l'organització dels equips per cada tasca, també ho recorda a l'alumnat.

Abans dels "Partits de cinc per cinc" a la sessió P11 (Escola G; 207): *Va, partiu-vos en dos si us plau, una mica equilibradillo...* Veient que les seves companyes van per una banda i els seus companys per una altra, la Montse fa algun comentari al mestre, que torna a insistir: *Equilibrats, clar!*, i aleshores fa els equips ell, distribuint primer els nens i indicant després a les nenes: *I ara partiu-vos! Hi ha només tres nois!* (P11, G; 207).

En aquest episodi, s'observa també com el mestre distribueix primer els nens —que en aquest cas, en ser menys, resulta més senzill—, i a continuació deixa que les nenes es distribueixin.

L'interès per formar grups equilibrats, però, pot generar controvèrsies al professorat.

A la sessió P10 (Escola G), tot i que en ocasions anteriors el mestre ha donat importància al fet de fer equips equilibrats, la insistència de l'alumnat en aquesta qüestió fa que el mestre intenti treure importància al resultat, tal i com es fa palès en el diàleg a l'inici de la sessió P10 (Escola G), on es dóna més importància al fet de "jugar a tope i jugar bé":

Josep (a Toní): [...] No, prou, aquí sempre tenim el mateix problema. Està equilibrat o està desequilibrat... Els equips s'equilibren jugant a tope i jugant bé, això és imprescindible. A primera hora amb els de cinquè hem tingut el mateix problema, hem hagut de parar i hem hagut de parlar-ne: "*Oh, és que nosaltres som més dolents!*" (*Simulant veu*). Oh, és que vosaltres sou més dolents perquè ho dius tu, sí, ho dius tu, jugues malament, i la cosa no funciona, sí? I m'importa tres pitos, tant a mi com a la investigadora, el resultat, ens importa tres pitos, què vol dir que ens importa gens (*donant-hi un to especial*), d'acord? Per tant, "es que estem perdent i ara ja no juguem", no, no, és que és igual, d'acord?

(P10, G; 192)

Els mestres de les escoles E i G, doncs, a l'hora de fer els equips per disputar els partits, amb més o menys variants, intenten que el joc entre els dos equips sigui "equilibrat" i es vegi un "partit" de futbol intens, emocionant, etc. en què els dos equips tinguin iguals oportunitats de guanyar, tot i que llavors el mestre de l'escola G, per exemple, afegeixi un discurs per treure importància al resultat.

En conjunt, doncs, ja sigui amb l'acord de l'alumnat, o amb algunes resistències, fer grups on hi hagi nens i nenes és una idea molt present en la cultura professional, tant si és per promoure la col·laboració entre ambdós sexes, per evitar la passivitat d'algunes nenes o per fer grups equilibrats des d'un punt de vista esportiu.

Cal tenir present, però, que aquesta igualtat respecte del resultat del partit entre els dos equips no equival a la igualtat en les relacions entre alumnes ni a una major oportunitat per aprendre, ja que si no es participa, o es viuen situacions de ridiculització i pressió en el joc —com succeeix en molts casos entre les nenes i entre algun nen—, es genera, més aviat, un context de discriminació i desigualtat.

El fet de fer grups mixts no és garantia d'una major participació en el joc. Makazaga, Llorente & Kortabitarte (2001) ja indiquen que una de les múltiples estratègies que s'utilitzen per compensar les desigualtats és intervenir en la composició dels grups i tractar de fer-los amb el mateix nombre de nens i nenes. Però aquestes estratègies, tal i com expliquen aquestes mateixes autores, no sempre són suficients, i fins i tot poden ser contraproductives. L'ús indiscriminat d'aquesta estratègia —buscar equips equilibrats—, doncs, no es considera suficientment vàlida, ja que per si mateixa, sense cap més intervenció, pot tenir conseqüències negatives, tal i com s'assenyala a continuació i s'ha pogut veure a "Tensions entre alumnes"

b) Els partits amb equips mixts: una situació d'igualtat?

En pràcticament la meitat de les sessions observades, ja sigui al principi de la sessió o al final, s'han plantejat jocs globals en què hi participa tota la classe, o un gran grup. En aquest tipus de jocs, especialment partits de futbol o en el joc de "Les deu passades", s'observa com el professorat, tal i com s'ha assenyalat anteriorment, sempre intenta fer grups mixts. En alguns casos, com ja s'ha dit, algunes nenes també són partidàries de formar equips mixts que resultin ser equilibrats.

Aquesta situació, però, no implica que s'afavoreixi la participació de les nenes en el joc, com assenyalen Benilde Vázquez (1990) o Lucio Martínez Álvarez (1993): l'ensenyança mixta pot produir efectes contraris als desitjats, i si es proposen activitats, per exemple, en què el resultat de l'equip depèn d'algú que no domina l'habilitat necessària, pot generar major rebuig i confirmar rols i estereotips més que no pas rompre'n. Les situacions descrites a l'apartat "Les relacions entre alumnes", ho posen en evidència, així com l'anàlisi de la quantitat d'intervencions de nenes i nenes en els jocs i partits en equips mixts, tal i com es descriu a continuació.

A la taula 11 es pot observar com en aquells tipus de tasques més globals, la majoria d'intervencions són acaparades pel col·lectiu dels nens, de manera que en gairebé totes elles cada nen intervé un nombre de vegades molt més elevat que cada una de les nenes.

Taula 11. Intervencions en jocs globals en grans grups mixts¹¹³

Nº	Escola / Sessió Escena	Activitat	Durada	Nº nenes	Nº nens	Intervencions		% Intervencions		% Total	
						Nenes	Nens	Per nena	Per nen	Nenes	Nens
1	E, P2, 6	Partit a 4 porteries	6' 20"	10	11	22	55	2,2	5	28,5	71,4
2	C, P8, 167	Partit convencional	5' 30"	1	12	3	31	3	2,5	9	91
3	C, P9, 174	Partit convencional	8' 30"	4	8	11	17	2,75	2,1	39,3	60,7
4	G, P10, 197	Partit convencional	5' 46"	5	7	9	33	1,8	4,7	21,4	78,5
5	G, P11, 207	Partit convencional A	10' 20"	8	3	33	41	4,1	13,6	44,5	55,4
6	G, P11, 209	Partit convencional B	8'	8	5	22	36	2,75	7,2	37,9	62,1
7	D, P12, 254	Joc 10 passades (bàsquet)	6' 25"	10	6	31	46	3,1	7,6	40,2	59,7

Només en els casos dels partits convencionals de la sessió P8 i la sessió P9 (Escola C), s'observa que el promig d'intervenció de cada nena és major que el promig de cada nen. En el primer cas això es deu al fet que l'única nena que participa en aquest partit ocupa la porteria i pot intervenir en els moments d'aturada i inici del joc. En el cas de la sessió P9, tot i que observem que el conjunt de nenes tenen un menor percentatge d'intervencions, el promig d'intervencions per nena és superior al dels nens. Això es deu, en aquest cas, al fet que les quatre nenes van en un mateix equip, de manera que difícilment es podria desenvolupar el joc sense que intervinguessin.

El cas més evident, però, és el número 5 del quadre, en el partit convencional A de la sessió P11 (Escola G; 207). En aquest episodi, s'observa com tot i que la majoria del grup està format per nenes, el percentatge d'intervencions és més elevat per al col·lectiu masculí, que acapara totalment el joc tot i que només hi ha tres nens, de manera que cada nen té un promig de 13,6 intervencions, que contrasta molt amb les 4 intervencions, aproximadament, de cada nena.

En algunes altres activitats, però de durada molt curta o que no s'han pogut observar de forma completa, també s'ha detectat una menor participació de les nenes, si bé no s'ha pogut analitzar amb precisió: el partit "Futbol amb pilota de rugbi", a la sessió P3 (Escola E); un dels partits de futbol de la sessió P10 (Escola G); els partits d'hoquei pista i Voleibol de les sessions P10 i P11

¹¹³ Jocs i partits de més de cinc minuts de durada. A l'escola C, l'espai que s'utilitza és molt ampli, i les imatges s'alternen entre un grup, que juga el partit, i l'altre, que fa un circuit: les dades que aquí es mostren recullen les intervencions que s'han pogut observar en aquests períodes. A la sessió P10, el segon grup que hauria de fer partit convencional està bona part de l'estona discutint si un nen, que porta el braç enguixat, pot jugar o no: la durada del joc és tant curta que no s'ha considerat rellevant. A la sessió P11, el càlcul de les intervencions dels nens s'ha fet de forma aproximada, ja que en algunes ocasions no s'ha pogut observar amb precisió en quantes ocasions arribava a intervenir cada criatura.

(Escola G); i el "Joc de les deu passades", en un quatre per quatre, a la sessió P6 (Escola B).

En aquests jocs més globals i en què participen grans grups mixts, doncs, tot i les indicacions o consignes del professorat a favor de les actituds de col·laboració —dirigides als nens—, i participació —dirigides a les nenes—, la major part dels nens intervenen en moltes més ocasions que la major part de les nenes.

En canvi, en els partits de futbol de cinc per cinc que es duen a terme a la sessió P8 (Escola C; 166), en què la mestra permet que l'alumnat formi els grups lliurement, els nivells de participació són força diferents. En aquesta escena, en el partit que disputen els dos equips femenins, s'observa com totes les nenes segueixen activament el joc, de manera que totes les intervencions queden distribuïdes entre elles, i totes elles, sense excepció, intervenen en alguna ocasió, fet que no sempre succeeix en els partits amb equips mixts. D'altra banda, el partit que disputen els dos equips masculins, en què també hi participa una nena, transcorre sense situacions d'exclusió o ridiculització visibles.

En aquest tipus d'activitats, doncs, quan són dos equips mixts els que disputen el joc es fan molt presents les situacions d'exclusió i pressió, fet que no s'ha observat amb tanta intensitat en l'únic exemple de joc global disputat entre equips femenins per una banda i equips masculins (i una sola nena en aquest cas), per l'altra.

c) El sermó habitual: "passeu la pilota" i "moveu-vos una mica"

En aquest clima, les situacions d'exclusió i de menor participació de les nenes¹¹⁴ són detectades pel professorat que, preveient episodis d'aquest tipus, busca estratègies perquè els nens i les nenes participin d'una forma equitativa, ja sigui donant instruccions als nens perquè passin la pilota, introduint consignes a la tasca per afavorir la participació de tothom, motivant les nenes perquè participin o bé donant-los orientacions tècniques. El professorat, doncs, sovint aborda les dues qüestions, el monopoli del joc dels nens més hàbils i la manca d'implicació de les nenes, amb un doble discurs: "nens, passeu la pilota" i "nenes, moveu-vos una mica", ja sigui abans de començar la tasca, durant la seva execució, o posteriorment. A l'escola G, el

¹¹⁴ Veure apartat "Configurant una manera de fer pròpia".

mestre ja destaca la importància que hi hagi col·laboració, dirigint-se especialment als nens més hàbils:

Josep (a grups A i B): A veure, el criteri està, en el fet que sou cinc, és un esport en equip, n'hi ha dos que són molt bons, però s'ha de passar la pilota. Sí? És la batalla de tots els jocs, guanyeu vosaltres, passeu pilota... Passeu pilota, i ho torno a repetir: s'ha de passar pilota. No té cap sentit sortir de la teva porteria, arribar fins l'altre amb la pilota als peus. No té cap sentit, sí? Tenim deu minuts per fer partit. Vinga!

(P10, G; 196)

En aquest cas, el mestre fa referència a "*la batalla de tots els jocs*", posant en evidència que el discurs de "passar la pilota" es fa present en tots aquells jocs o preesports d'equip.

Paral·lelament a aquest discurs, el professorat, si observa que algunes nenes es mantenen al marge, també intenta motivar-les perquè participin.

Així, a la mateixa sessió, un cop s'ha iniciat el partit, el mestre es dirigeix a la Diana i a la Berna perquè s'impliquin en el joc: *Jugueu, jugueu!* Aleshores, un dels companys els passa la pilota, però la Berna no la pot controlar i acaba anant fora, cosa que desespera el noi (P10, G; 197).

En aquest cas, doncs, les indicacions del mestre perquè els nens passin la pilota i la infusió d'ànims a la Berna i la Diana perquè s'impliquin no acaben sent gaire efectives, ja que finalment es troben amb el retret del seu company, i fins i tot, al cap d'uns moments, el Jaume pren la pilota dels peus a la seva companya d'equip.

A la sessió P3 (Escola E), en els partits de "Tres per tres amb porteries d'esquena", el mestre també insisteix en algunes ocasions a dues de les nenes que juguen en el partit en què ell també juga (perquè faltava un jugador) per tal que participin amb indicacions com: *Atentes, atentes!* o *Però t'has de moure* (P3, E; 23).

A la sessió P8 (Escola C), a l'explicació inicial dels partits de "Tres per tres", la mestra també incideix, d'una banda, en què s'han de fer passades: *El que m'interessaria moltíssim és que fem passades, eh...;* tot i que en aquest cas també permet que hi hagi jugades individuals: *Si alguna vegada teniu l'oportunitat d'escapar-vos tots sols i no hi ha ningú fins a la porteria i fer un gol a distància doncs, fem-ho, però no abusem allò de dir, vinga va, un altre gol, jo sol;* i d'altra banda, també incideix en no quedar-se davant la porteria: *L'únic que hem de fer és defensar, però no ens podem quedar molta estona en una porteria, perquè si no perdeu dos jugadors... Però bueno, si algun grup decideix optar per la defensa i no atacar. Cada grup fa la seva estratègia, eh?*

En aquest darrer cas, la mestra fa una sèrie de recomanacions tant per qui acapara el joc com per qui es manté en una mateixa posició durant molt

temps per fomentar la participació sense obligar, però, a seguir-les si es considera oportú (P8, C; 163).

A continuació, a la sessió P9 (Escola C; 173), amb el grup de cinquè, la mestra intenta evitar que els més hàbils acaparin les intervencions amb la norma que estableix: qui marca un gol es col·loca a la porteria.

L'estratègia de canviar o introduir normes per afavorir la participació s'observa també en altres casos.

A la sessió P6 (Escola B), per exemple, al "Joc de les cinc passades" la mestra insisteix a alguns nens que han de passar la pilota a la Bego, i així ho fan, però els seus errors en l'execució tècnica fan que els nens encara exerceixin una pressió més gran sobre la companya i es convencin, encara més, que seria millor que no hi participés. En un altre grup, el que s'observa és que dues noies, tot i anar en equips oposats, van caminant juntes i fent comentaris entre elles, a més d'intervenir poc en el joc, que no té gaire continuïtat. Aleshores la mestra decideix mitjançar i modifica les normes del joc, de manera que obliga que tothom toqui la pilota, al menys, una vegada. Aleshores es dona la situació que algunes nenes reben moltes més pressions i retrets: *¡Pero no la chutes! o Corre*. Aquestes subtils pressions, però, no són tingudes en compte per la mestra, que no hi fa cap tipus de referència.

Si això és el que passava al principi de la sessió, al final, al joc de "Passades en cercle", també s'observa com la mestra insisteix al David per on ha de començar el joc per tal que no eviti la Bego en la primera passada. El David seguirà les indicacions de la mestra, però mostrant el seu desgrat i desesperació davant els errors de la companya, amb la consegüent pressió que això representa per a la Bego (P6, B; 137).

Es tracta d'escenes en què el professorat insisteix i estableix consignes per tal de promoure les intervencions d'aquelles nenes que inicialment no hi participen. En aquests episodis, però, la ridiculització de què són objecte pot portar que es convencin, encara més, que no en saben i que és millor no intervenir gaire en el joc.

L'expressió de la Bego al David en un dels jocs: *Es que yo no puedo...*, n'és un clar exemple.

A la sessió P4 (Escola F), durant el joc del "Pitxi", s'observa una situació similar. Una de les nenes, l'Íngrid té l'ocasió de fer un llançament a cistella gràcies a l'ajut que li ofereix el mestre, que ha controlat la pilota i la hi passa, però no encerta la cistella i la pilota s'allunya molt, de manera que l'equip perd temps. La seva acció, aleshores, rep durs retrets, ja que la resta del grup li recrimina l'acció amb crits (P4, F; 86).

En un altre cas, a la sessió P12 (Escola D; 254), la mestra també insisteix a alguns nens perquè passin la pilota a alguna companya.

Al "Joc de les deu passades", la Ruth proposa al Dani, que té la pilota: *Mira a la Noe*. El Dani, però, no la hi passa i segueix el joc passant la pilota a un company. A més d'aquestes indicacions, la mestra també intenta facilitar les intervencions de les nenes passant la pilota a una d'elles cada vegada que hi ha una interrupció en el joc (perquè la pilota ha sortit a fora o hi ha hagut alguna incidència).

A més a més, un cop acabat el joc, la mestra opta per fer una xerrada al final de la sessió posant en relleu que hi ha hagut alumnes que no han intervingut tant, iniciant el debat preguntant directament qui li ha passat la pilota alguna vegada a la Noe i plantejant la reflexió sobre si tothom ha participat de la mateixa manera: *Creieu que les passades han sigut iguals? O sigui, que l'ha tocada tantes vegades el Dani com l'ha tocada la Noe? Tothom està d'acord que no?* (P12, D; 255)

Després de posar en evidència el fet que algunes nenes no han intervingut en tantes ocasions com alguns nens, la mestra segueix el debat passant a valorar la participació de les nenes:

Ruth (*a tot el grup*): Vale, potser hi ha dues coses que són importants. La primera... qui ha tocat poc la pilota potser és perquè no estava gaire ben col·locada i no se la hi podia passar [...]. Hi ha dues coses importants. La primera... potser la persona no estava gaire ben posada al seu lloc, la segona, encara que sapiguem que hi ha gent del nostre equip que no és gaire hàbil, que no és potser tan bo com l'altre que porta mil anys jugant a futbol, o a bàsquet, i porta molt temps fent esport, igualment Diego, perquè tots tenim dret a jugar...

Diego (*a Ruth*): Mira, la Teresa es posava entremig de la gent i no podia passar-la. A la Rosa li he intentat passar però li han tret...

Ruth (*a tot el grup*): Bueno, a poc a poc anirem aprenent a col·locar-nos perquè ens la puguin passar. Lògicament, també jo he vist moltes vegades la Glòria super a prop de la persona que tenia la pilota, i per exemple, si jo tinc la pilota i tu estàs al meu davant, estàs molt a prop, però entremig hi tenim gent, val més que estiguis ben lluny.

(P12, D; 255)

Així doncs, en tots aquests casos s'elabora un doble discurs en què s'insisteix als nens més hàbils que s'ha de passar la pilota, malgrat que després pugui donar-se un major nombre de situacions de pressió i ridiculització, i a les nenes que han d'aprendre a situar-se millor i executar correctament l'acció tècnica.

Makazaga, Llorente & Kortabitarte (2001) assenyalen que aquest tipus de sermons són una de les estratègies habituals per aconseguir que les nenes obtinguin determinats resultats, si bé aquests s'estableixen amb cànons més androcèntrics: dominar la tècnica i la tàctica del joc, marcar gols o aconseguir punts, etc. Amb aquest discurs, el professorat dona a entendre que el més

important és arribar a dominar aquestes habilitats, de manera que són les carències tècniques i tàctiques bàsicament de les nenes les que s'han de "resoldre".

Així, tot i que el professorat vol ajudar i afavorir la participació de les nenes passant la pilota a una nena perquè intervingui, donant indicacions tècniques concretes, insistint d'antuvi que s'ha de passar la pilota, donant indicacions específiques perquè es passi la pilota a una nena en concret, o introduint normes per tal d'afavorir la participació, aquestes estratègies poden suposar encara una situació de pressió més greu, i generar, per una banda, una situació encara més difícil per a les persones amb menys habilitat, i per l'altra, moltes protestes entre els nens més hàbils, que justifiquen la seva actuació amb el plantejament que "les nenes no estan ben situades"¹¹⁵.

El discurs dirigit a les nenes perquè "es moguin", doncs, comporta la visió de les nenes com a un problema i confirma, més que no desmitifica, la creença que no saben desmarcar-se o bé senzillament no es volen moure. S'ignora, doncs, el fet que l'actuació passiva d'algunes nenes, i també d'alguns nens, no només pot venir condicionada pel desconeixement tècnic de l'acció, sinó pel tipus de relacions de pressió que s'estableixen durant la pràctica de l'exercici, tal i com s'ha mostrat en els apartats anteriors.

8.2.3. Buscant una gestió més equitativa

Per tal d'evitar situacions d'exclusió i pressió en els exercicis i jocs, el professorat va més enllà d'aquest discurs i sovint intenta plantejar unes activitats que afavoreixin la participació o bé introduir consignes per afavorir les intervencions del major nombre possible d'alumnes. D'altra banda, en alguns casos també crea un clima de diàleg que permet als nens i nenes reflexionar sobre les actituds i relacions que es posen de manifest a les activitats preesportives i els models tradicionals de gènere que arrossegueu, tot i que, tal i com es descriu al darrer apartat, tot i aquests discurs i plantejaments, el professorat es pot trobar en situacions contradictòries i ambivalents entre el discurs que fa i l'actuació que té.

¹¹⁵ Veure apartat "El principi de llibertat individual".

a) L'organització de l'espai, el material i el temps per afavorir la participació i posar fre a l'acaparament

Per tal d'afavorir la participació, el professorat utilitza diverses estratègies, que van des de controlar l'ànima de la major part dels nens per ocupar els primers llocs o aconseguir el material, fins a establir criteris actitudinals per distribuir el material i l'espai, donar el paper de líder segons criteris d'esportivitat i no de rendiment, i organitzar tasques en què tothom utilitzi els diversos espais i materials, especialment en els centres on l'espai i el material és reduït.

La forma d'organitzar la distribució del material pot evitar l'avidesa de l'alumnat més interessat i més hàbil per aconseguir-lo, i el professorat utilitza diverses fórmules que permeten aconseguir una distribució equitativa, com un sistema de torns per portar el material necessari (P12, D).

L'estratègia més utilitzada, però, és que sigui el mestre o la mestra qui va repartint el material a cadascú segons el seu propi criteri i no segons l'ordre d'arribada, com per exemple, a la sessió E12 (Escola H), en què el mestre reparteix les pilotes de bàsquet a cada parella quan observa que no xerren ni es molesten.

En aquests casos, resulta més senzill, també, posar fre a la rapidesa i precipitació per aconseguir el millor lloc aturant a qui ja es va a col·locar abans que s'hagi indicat: *No, no. On aneu?* (P2, E; 5). En algunes ocasions, abans que els nens s'incorporin, el professorat ja adverteix que encara no s'han de posar en moviment, com a la sessió P12 (Escola D; 248): *Vale, avui començarem escalfant una mica com l'altre dia, quan jo ho digui, Salva.*

El professorat sap que l'amenaça de deixar en darrer lloc a aquests nens que tenen tant interès és una bona fórmula per mantenir-ne el control, tal i com es desprèn del comentari de la Carlota a quatre nens: *Què teniu molta pressa?... Perquè si teniu molta pressa ja sabeu que passarem a ser els últims, eh...* (P9, C;171)

D'altra banda, a l'hora d'escollir la persona que representarà cada equip, s'observa com a la sessió P12 (Escola D), la mestra proposa que sigui el grup mateix qui esculli els capitans de l'equip (o les capitanes) seguint criteris actitudinals i no criteris de rendiment. Amb aquest plantejament s'observa com alguns nens voten la Cristina o la Rosa, i algunes nenes voten el Salva. Quan s'utilitza aquest criteri doncs, s'observa que no són únicament els nens

més hàbils, o les nenes amb més habilitat, qui reben mostres de suport de la resta del grup¹¹⁶, i a més a més, no s'atribueix el paper de lideratge sempre a qui té més habilitats esportives.

En alguns casos, l'organització de les activitats, tant pel que fa les dimensions dels grups, la disposició de l'espai o el material de què es disposa, ja està pensada per afavorir la participació. Una estratègia que facilita la participació és el treball en estacions en petits grups, en què tots els grups han de passar per tots els espais i utilitzar el material que hi ha a cada lloc, com es planteja a les sessions P1 (Escola A), P6 i P7 (Escola B).

b) Disseny d'activitats per afavorir la participació

En el desenvolupament del joc, el professorat també intenta introduir consignes o normes en la lògica tradicional de l'activitat per tal d'evitar situacions d'exclusió o un individualisme excessiu.

A la sessió P9 (Escola C), per exemple, s'observa com la mestra evita el sistema d'eliminació dels jocs, com per exemple a "La peixera". En aquest cas, qui és tocat no s'elimina, sinó que passa al cercle, al rol de "pescar". Tot i així, ha de recordar als nens i nenes que no es tracta d'un joc que impliqui l'eliminació: *Els tocats passen a la rodona, eh!* (P8, C; 169), i a més a més, per tal d'evitar que hi hagi gaire estona d'espera o evitar que només uns quants puguin intervenir en cada ocasió per culpa de la falta de material, va afegint alguna pilota més, tal i com també fa el mestre a les sessions P4 i P5 (Escola F) al joc del "Vent del nord – vent del sud".

En altres casos, el que s'intenta és evitar situacions de competició que puguin donar lloc a escenes de pressió excessiva.

A l'escola G, per exemple, el mestre proposa els primers exercicis, "L'estrella" i els de "Passades en cercle", sense plantejar-los, inicialment, com una competició entre els dos grups i així ho destaca: *No fem cap competició en què s'atrapí una pilota a l'altra, és igual* (P11, G; 205). En aquest cas, el mestre també insisteix en aspectes qualitius del moviment, i només en la força o la velocitat, de manera que, quan el Miquel li demana si pot fer passades altes, el mestre li ho permet, però fent una puntualització: *Però l'has de passar amb precisió, eh!* (P11, G; 205).

A l'escola E i a l'escola C, on el mestre i la mestra ja tenen força experiència, es fan propostes en què es persegueix especialment la col·laboració i la participació de tothom en els jocs i es duu a terme una reflexió al respecte.

¹¹⁶ A continuació, però, a l'hora de fer l'elecció definitiva dels dos capitans o capitanes, un dels nens, el Diego, es motiu de befa dels seus companys quan veuen que, en lloc de donar el suport definitiu al Salva, el dona a la Cristina, tal i com s'ha senyalat a "La sanció per no seguir els cànons: 'però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què'". Un cop fetes les eleccions definitives, la mestra establirà el principi d'escollir nen – nena, tal i com es descriu a l'apartat "Els grups mixts, un principi molt arrelat entre el professorat".

A l'escola C, a les sessions P8 i P9, la mestra proposa els "Partits de tres per tres amb quatre porteries". En aquest cas, el fet de ser en grups reduïts i de disposar de dues porteries per fer gol ubicades en dos extrems diferents del terreny de joc, afavoreix el bon ús de l'espai i la implicació en el joc de la major part d'alumnes (P9, C; 173).

En el cas de l'escola E, el mestre, després de la profunda reflexió i valoració crítica del que passa a l'hora de jugar a futbol al pati feta a la sessió P2, a la següent sessió, la P3, proposa una activitat dissenyada per evitar en la major mesura possible les situacions d'exclusió i d'intimidació de què són objecte la major part de les nenes i alguns nens. L'activitat principal que proposa, i que dura pràcticament tota la sessió, és el joc de "Tres per tres amb les porteries al mig". En aquest joc, si es xuta molt fort, com que les porteries estan "esquena contra esquena" i sense una barrera entre elles, la pilota pot creuar també la línia de la pròpia porteria i l'equip pot fer-se un autogol.

En aquesta darrera proposta, el fet de jugar en grups reduïts (només tres persones per equip), ubicar les porteries al mig del terreny de joc —de manera que tant les posicions de defensa com d'atac es fan a la mateixa zona, i que és convenient no xutar molt fort per evitar fer-se gol a la pròpia porteria que està darrere de la contrària— es dona peu al fet que difícilment algú quedi exclòs o pugui apartar-se i quedar al marge del joc, d'una banda, i rebre cops forts o requerir molta força per marcar, de l'altra.

Així, en aquesta sessió, tot i les situacions d'exigència que també es donen cap a les nenes, i cap a nens, la dinàmica del joc fa que les nenes tinguin més ocasions de participar malgrat que no els passin molt la pilota o no es desplacin per aconseguir-la. D'altra banda, si l'activitat és prou llarga per arribar a aprendre'n els "trucs", poden arribar fins i tot a tenir èxit i rebre el reconeixement dels companys¹¹⁷.

A la reflexió final d'aquesta sessió, el mestre fa sortir a la llum l'objectiu que perseguia recordant les protestes de les nenes en la sessió anterior perquè els nens no els passaven la pilota. A través d'aquesta proposta i la reflexió posterior, doncs, el mestre vol posar en evidència la utilitat de passar la pilota i el fet que hi ha nenes, com la Minerva, que també saben jugar molt bé a futbol.

Aquesta actitud de passar la pilota però, pot no anar més enllà de les sessions d'Educació Física en què es proposen aquest tipus d'activitats, ja que, com reconeixen els nens mateixos, en aquest cas passaven la pilota perquè: *No teníem més remei* (P3, E; 24).

¹¹⁷ Veure apartat "Col·laborant i animant-se: el suport entre alumnes".

Tot i així, en alguns casos, el professorat no sempre prioritza el model esportiu tècnic, sinó que intenta abordar les situacions de discriminació obertament i crea un clima i un context que permet destapar els prejudicis, les relacions discriminatòries i les situacions de desigualtat, així com els models tradicionals de gènere i la influència que exerceixen.

8.2.4. Més enllà del partit: deixant de banda els aspectes tècnics i abordant els aspectes actitudinals o el que passa al pati

La Glòria (Escola A) i el Sergi (Escola E), en les reflexions que fan a l'inici i al final de les respectives sessions inicials de la unitat didàctica del preesport del futbol (P1, A i P2, E), aborden directament les diferències de nivell entre l'alumnat del grup, els tipus de relacions que s'estableixen entre uns i altres, així com les expectatives esteses entre nens i nenes sobre les actituds dels companys i companyes. A ambdues sessions, doncs, el professorat vetlla pels aspectes actitudinals per davant de les qüestions tècniques tàctiques des d'un principi. A continuació es descriuen detalladament ambdós casos, que es consideren especialment interessants com a exemples de reflexió sobre les relacions entre alumnes a les classes d'Educació Física i en els jocs.

a) *"No vol dir que farem aquest esport amb totes les normes i totes les coses"*

En el cas de la sessió P1 (Escola A), la mestra presenta les sessions dedicades al preesport del futbol plantejant els mètodes i els objectius que persegueix, i que són els habituals a les seves classes de preesports.

Glòria (a tot el grup): Ja vam dir que avui començaríem quatre sessions de preesport de futbol [...] sempre que fem preesport no vol dir que farem aquest esport amb totes les normes i totes les coses, sinó que treballarem bàsicament coses de coordinació amb el peu... eh i què ens interessa sempre que fem coses de coordinació?

(P1, A; 214)

Amb aquesta presentació de l'activitat, doncs, intenta desvincular les seves propostes del model de futbol convencional *amb totes les normes i totes les coses* i destaca, sobretot, les habilitats per treballar *la coordinació amb el peu*. Així, la mestra, ja des d'un primer moment, es proposa destacar l'interès educatiu de l'activitat.

La presentació de la tasca segueix, i es passa a abordar la insistència habitual de fer partit:

Glòria (*a tot el grup*): A veure, comencem amb les quatre sessions de preesport de futbol, i això no vol dir, perquè sempre que fem alguna cosa: Què farem un partit, què farem un partit... No ho vol dir. Vol dir que treballarem l'esport del futbol però bàsicament treballarem la coordinació amb el peu i farem jocs que tenen relació amb el futbol. A la última sessió normalment ens partim en quatre grups i aquests quatre grups fem una mica el joc adaptat i fem una mica com un petit torneig. Però no farem partit, eh, que tothom es tregui del cap... "Que farem un partit?" D'acord? [...]

Glòria (*a tot el grup*): Què ens interessa bàsicament d'aquest preesport?... Ens interessen dues coses: una, que aprenguem coses d'aquest esport, tant les normes com tocar-la amb el peu, i l'altra que ens serveixi com sempre per a l'objectiu que tenim de saber guanyar i saber perdre. Això sabeu que ens costa... mm? Al final d'aquestes classes, com fem sempre amb el preesport... apuntarem una mica com ha anat, quins problemes ens surten... eh? Quins problemes ens sortien fins ara? Ens barallem amb els companys... Ens interessa molt si fem un punt o no. Que... ens enfadem molt si perdem. Ens enfadem molt a vegades amb els companys perquè diem que fan trampa. Tot això ho hem d'anar treballant... Els preesports ens serveixen per a això... doncs bàsicament amb això ens hi seguirem fixant, d'acord?

(P1, A; 214)

En aquest cas, la mestra exposa els objectius a perseguir i destaca al mateix nivell tant aspectes tècnics i tàctics com aspectes actitudinals. A aquests darrers dedica bona part de la seva intervenció, destacant especialment la necessitat de treballar: el saber guanyar i saber perdre, les baralles, si ha estat punt o no, o si s'han fet trampes. Es tracta, doncs, d'un plantejament clarament enfocat a les actituds i valors entre nens i nenes, i es dóna una importància secundària a qüestions tècniques o tàctiques¹¹⁸.

Finalment, la mestra aborda la qüestió de com fer servir les pilotes, fent referència en primer lloc a la importància de no xutar per qüestions de seguretat (fet que és una de les formes de pressió que es posen de manifest en aquest tipus de sessions¹¹⁹), i també pel manteniment de les pilotes que no són específicament de futbol (P1, A; 214).

Un cop acabada la part pràctica de la sessió, en els últims minuts, la mestra i l'alumnat fan una valoració de la sessió (P1, A; 225):

Glòria (*a tot el grup*): Què ens ha passat? A veure...

¹¹⁸ Aquests plantejaments generen algunes resistències entre els nens més hàbils, tal i com es descriu a l'apartat "La resistència al canvi del model tradicional: dificultant els plantejaments alternatius".

¹¹⁹ Veure apartat "La intimidació i el 'no tinguis por de la pilota'".

Nens (a Glòria, responent la pregunta): Res
 Aïda (a tot el grup): Que no sé xutar la pilota, que no sé...
 Glòria (a tot el grup): L'Aïda diu que no toca la pilota
 Aïda (a Glòria): No, no és això, és que no sé caminar amb la pilota.
 Glòria (a tot el grup): L'Aïda diu que no en sap (i ho anota a la llibreta). Què més us sembla que ens ha passat?

En un primer moment, després de la pregunta *Què ens ha passat?*, els nens ràpidament responen amb un *res* que posa de manifest la inadvertència i el desconeixement dels conflictes que sorgeixen al llarg de la classe. Quan es planteja un moment de debat i reflexió més en profunditat sobre el que succeeix, però, els conflictes poden sortir a la llum, i les nenes, o els nens que s'han trobat en situacions d'exclusió i/o pressió, els posen de manifest. Així, després de la resposta contundent i ràpida d'alguns nens, comencen a haver-hi intervencions que verbalitzen les situacions viscudes a l'aula. En aquest cas, la primera intervenció que es duu a terme, entre les intervencions de control de la mestra, és per part de l'Aïda, que exposa el seu problema: *Que no sé xutar la pilota*¹²⁰.

Aleshores, la mestra aprofita per abordar la importància sobre el fet de saber-ne o no, i per preguntar per què succeeix això en el futbol i no en altres preesports, demanant l'opinió del grup. L'Aïda destaca: *Perquè són més divertits... i més fàcils... Perquè el futbol és molt avorrit i no en sé*; l'Ester assenyala: *Perquè casi mai ho hem practicat*, i el Jordi: *Perquè dominem millor les mans que els peus*. En aquest punt, la mestra planteja una altra reflexió: *Us sembla que hi ha diferents nivells, que uns... A volei, ens semblava que tots en sabíem igual, o no?* L'Aïda té la resposta molt clara, no tenen el mateix nivell perquè *aquí hi ha nens que van a futbol*. Aleshores la Glòria també demana qui juga a futbol a l'hora del pati: alcen la mà sis nens i cinc nenes, de manera que les altres quatre nenes i l'Àlex (amb necessitats educatives especials) no juguen a futbol a l'hora de l'esbarjo. La mestra assenyala que aquesta és una de les raons de per què a l'hora de treballar el preesport del futbol, a diferència d'altres preesports, hi ha gent que diu que no en sap. Aleshores la Glòria aborda aquesta qüestió:

Glòria (a tot el grup): [...] Ella tenia la sensació que això ella no ho havia practicat gens i no en sabia. Però a la classe ens interessa molt si algú en sap molt o poc?

¹²⁰ Veure apartat "La insistència en el 'perquè el futbol és molt avorrit i jo no en sé'". Aquesta, com s'ha senyalat, és una de les idees persistents entre les nenes a les classes dedicades al preesport del futbol.

General: No.

Glòria (*a tot el grup*): Per tant, el tema del "jo no en sé", si no practiquem, en sabrem menys, eh? Per tant ho practiquem amb les mans, que el Jordi deia... Amb les mans ens sembla més fàcil de controlar i és veritat, amb el peu és més difícil. Però no és qüestió de saber-ne o no, hi ha molts temes que hi ha gent que no en sap i no passa res. Un dels temes que tenim a la classe és que la gent que no sap fer una cosa no passa res.

En aquest cas, la mestra posa en relleu davant el grup el fet que el futbol no és un esport com qualsevol altre, ja que hi ha diferents nivells de pràctica perquè, com diu l'Aida, *aquí hi ha nens que van a futbol*. Conscient del desavantatge d'aquesta activitat, i un cop visibilitzada davant l'alumnat, la mestra hi intenta treure importància: *La gent que no sap fer una cosa, no passa res*. El debat, però, segueix amb la intervenció espontània d'un dels nens, el Dani: *Yo no sé balet...*, i la mestra ho recull: *El Dani no sap fer ballet, bueno*, intentant treure-li importància, si bé el comentari genera força enrenou entre el grup.

Així, les tradicionals etiquetes de gènere associades a cada activitat, i les connotacions d'aquest fet en el major o menor domini de les habilitats corresponents, es fan presents a partir de les aportacions de les nenes i també dels nens. En aquest cas, la mestra insisteix que *el tema que "no en sabem", no ens preocupa*, insistint en l'interès per aprendre, i no per ser eficient.

Un cop plantejada aquesta qüestió, la mestra segueix amb el debat per abordar el tipus de relacions que s'estableixen entre nens i nenes:

Glòria (*a tot el grup*): Hem d'acceptar que tothom fa coses diferents. Quan nosaltres ho fem i som els millors, no passa res. Això a vegades passa a classe, al grup. Ens riem del que no ho fa bé. Però quan passa al revés, quan potser sóc jo la que no ho fa bé, què passa? Després ens costa molt practicar allò perquè, es clar, si em ric de les persones que a mi em sembla que no ho fan bé, el dia que passi al revés... què passarà?...

[...]

Glòria (*a Juanmi, per fer referència a la seva actitud*): Juanmi... No tothom ho fa igual. No passa res. A l'escola ningú renya per fer-ho malament, es tracta d'aprendre.

Glòria (*a tot el grup*): Avui ha passat al revés... Jo ja ho volia que sortís això. Perquè normalment els que ho fem bé, ens permetem riure i dir no sé què dels que no ho fan, però si algun dia és al revés... [...] Què li passava al principi a l'Aida? L'Aida no volia fer res! Perquè tenia tanta por de pensar que potser algú es pogués riure d'ella... Perquè això ens passa...

Amb aquestes intervencions, la mestra fa referència a les situacions de ridiculització i menyspreu que es produeixen durant les classes, plantejant la inconveniència d'aquestes actituds i proposant-ne la millora en futures sessions, ja que poden suposar que algunes persones, i posa d'exemple l'Aida, no s'atreveixin a practicar.

Finalment, tracta també la qüestió de la seguretat, que ja havia plantejat a l'inici de la sessió, valorant l'actuació, sobretot, d'un dels nens, el Jose, que en diverses ocasions durant la classe havia xutat fort: *Som entre setze i disset. L'espai té parets i reboten les pilotes... Tu, Jose ho pensaves quan xutaves?* El nen intenta justificar-se, però la mestra segueix amb la reflexió: *No és qüestió de dir "A mi també me han dado", Jose... Què passa si algú es fa mal? Què anem a dir-li moltes vegades a aquella persona? Allò que ens han ensenyat de petits... Però serveix dir "Perdó" quan una cosa l'hem repetida tantes vegades? Quan anem a P3 o P4, vale, aprenem a dir perdó, però després ja no... Jose... Dic Jose perquè t'he vist moltes vegades a tu, però un altre dia li passarà a algú altre... eh! Quan diem una norma és per alguna cosa. Aquestes dues coses, de no acceptar el grup i de no seguir les normes, haurem de buscar una manera per seguir-ho treballant. Hem d'intentar que no vagin sortint les mateixes coses cada trimestre... Ho apuntarem i al final del trimestre, amb el resum, ja veurem què sortirà (P1, A; 225).*

En aquesta reflexió final, doncs, la mestra aborda algunes de les qüestions més necessàries per trencar, i no reforçar, els models tradicionals de gènere en el preesport, i especialment en el futbol: la falta de confiança d'algunes nenes perquè són menys hàbils i el poc interès que els desperta aquest esport; la ridiculització de les companyes, i els companys, que no en saben; i les intimidacions causades pels forts xuts.

b) "Potser hauríem de prohibir el futbol"

A la sessió P2 (Escola E, 7), el mestre també aborda qüestions que van més enllà de les habilitats de l'esport en qüestió, però en aquest cas no fa una exposició inicial, sinó que deixa que els nens i nenes duguin a terme l'activitat, amb poques consignes per tal de fer la reflexió posterior. Així, a l'inici de la sessió, només fa un breu comentari per la protesta d'una de les nenes:

Aila (a Sergi): Que quan juguem a futbol no ens la passen...
Sergi (a tot el grup): Em sembla que en aquest joc te la passaran menys encara, però no a tu, a ningú, eh? (Se senten comentaris entre els nens.) És un joc d'equip,

vosaltres mateixos, si no voleu passar-la a les nenes us esteu privant de la meitat de la classe, si sou tan bons que podeu prescindir de les nenes...

(P2, E; 5)

Després d'aquesta breu referència, el mestre no intervé més i serà un cop finalitzat el "Partit amb quatre porteries" quan plantejarà una reflexió sobre les actituds i normes en els partits de futbol que es juguen al pati; algunes nenes i alguns nens aportaran el seu punt de vista (P2, E; 7).

A l'inici d'aquesta reflexió, el mestre exposa com és el joc a l'hora del pati:

Sergi (*a tot el grup*): A veure, vosaltres jugueu a futbol al pati tal i com hem jugat nosaltres a les quatre porteries. Jugueu amb poquíssimes regles. Normalment amb les regles que si jo vaig per la banda i soc més fort que tu, un culazo o et dono una empenta i m'emporto la pilota... Si surt a fora, com que jo sóc més fort que tu l'agafo jo, empenta cap aquí... Més o menys el que hem fet aquí...

Hi ha diverses intervencions d'alguns nens, que expliquen quines faltes hi ha en el futbol, i aleshores el mestre planteja la necessitat de seguir les regles per tal de *no fer-se mal*, com diu una nena en la primera intervenció en tot aquest diàleg, i perquè el joc tingui sentit i *no sigui un joc de burros*, com diu el Navil. A continuació, el mestre planteja la necessitat que hi hagi un àrbitre, o no. Després de diverses intervencions d'alguns nens, el mestre compara el futbol amb el joc de dames, posant en evidència la necessitat que hi hagi unes regles, la necessitat de complir-les, i que per a això no fan falta els àrbitres, malgrat que en el futbol hi hagi *més agressivitat*", tal i com planteja l'Isaac. Fins aquest moment, només hi ha hagut la intervenció d'una nena però, en donar-se per acabada la reflexió sobre la necessitat de seguir les regles, l'Aila, que feia estona que demanava el torn, treu un altre tema:

Aila (*a Sergi, i a tot el grup*): Que al pati, quan juguem, n'hi ha alguns que es creuen que ens manen.

[...]

Sergi (*a Aila, i a tot el grup*): Qui són ells? Qui mana?

Aila (*a Sergi, i a tot el grup*): Els nens.

Com ja s'ha indicat¹²¹, en aquest diàleg l'Aila i altres nenes aprofitaran aquest moment de reflexió per plantejar la seva protesta i denunciar les relacions de domini i subordinació que es poden establir en el joc entre nens i nenes; mostren, per tant, la clara consciència que tenen del sexisme existent a l'hora de practicar aquest esport.

¹²¹ Veure apartat "La consciència del sexisme".

El mestre, en aquest cas, aprofita les intervencions de les nenes per fer sortir totes les problemàtiques, deixa que siguin els mateixos nens i nenes qui facin referència als conflictes que tenen i manté sempre l'ordre necessari per tal que tothom que ho sol·liciti pugui intervenir —encara que s'hagi d'esperar força estona. Procura garantir també que pugui acabar les seves explicacions. Així, amb l'hàbit d'aquest tipus de dinàmiques, quan nens i nenes manifesten el seu punt de vista sorgeixen les creences i els prejudicis més arrelats entre els uns i les altres, com que *les nenes no es mouen o van a patades*. El Tàreg també deixa clar que creu que és un "problema" de les nenes: *Que per exemple la Diana, sempre en el pati toca la pilota, la xuta sempre, perquè les altres nenes es queden quietes i no van a buscar la pilota, però la Diana sí*.

Aleshores el mestre planteja la possibilitat que aquest poc interès pel joc ja ve motivat pel tipus de relacions que s'estableixen: *Quantes vegades li hem passat la pilota a la Diana?* I davant la sincera resposta negativa dels nens, el mestre segueix fent una valoració crítica de l'actitud dels nens i entrant en el discurs convencional de "passar la pilota": *Doncs en això hi hauríem de pensar: Quantes vegades jo li passo la pilota a la Diana... Perquè penso que potser la Diana ho fa malament. Igual la Diana ho fa malament perquè, com ningú li passa la pilota, no té l'oportunitat de jugar*. Aborda també les situacions de cops i agressivitat que hi ha al joc: *Doncs que jo sàpiga, les pitjors patades que jo he vist a l'hora pati no les han donat les nenes*.

En aquesta sessió P2 (Escola E), doncs, es crea un context immillorable per abordar les relacions que s'estableixen entre nens i nenes, les emocions que senten, així com per desmuntar el falç principi de llibertat individual.

En aquest clima de diàleg i comprensió, també els nens que se senten víctimes d'unes relacions sexistes manifesten la seva protesta:

Adri (a Sergi i a tot el grup): Que no són només les nenes. Que hi ha algun nen que no li agrada jugar a futbol, que l'obliguen a jugar i després no li passen.

[...]

Hi ha un breu intercanvi entre els nens, que no entenen massa bé què vol dir el seu company, el mestre intervé:

Sergi (a nens): Vale, prou. Adri... Si no vols jugar, no juguis.

Adri (a Sergi, i a tot el grup): Sí, però és que després diuen que sóc un maricon, un gai o no sé què...

Sergi (a tot el grup): Ah sí? No juguen a futbol els maricons?

Nens (a Sergi): No – Si...

En aquest cas, l'Adri, tal i com farà l'Isham més endavant, també treuen a la llum el conflicte que pateixen ells, i les connotacions especials que té per a un

nen el fet de no jugar a futbol¹²². El mestre, en aquest cas, recorre a la ironia per contrarestar l'actitud i les idees presents entre els nens segons les quals *qui no juga a futbol és un maricón* i formula una pregunta: *No juguen a futbol els maricons?* En aquest cas, s'observa que els nens no tenen gaire clara la resposta, ja que hi ha diverses opinions: es fa palesa la necessitat de reflexionar sobre aquestes qüestions per tal de rompre els prejudicis existents i la homofòbia.

El mestre, però, no aprofundeix gaire més en aquesta qüestió, i seguint amb el to irònic amb què ha conduït tot el debat, insinua que, tenint en compte que *tothom disfruta moltíssim*, potser *ho hauríem de prohibir*. La idea és ràpidament rebutjada per alguns nens, que fan mostres, altra vegada, de la intensitat com els agrada aquest preesport. Amb aquest plantejament final, el mestre fa evident als nens més hàbils que tot i que per a ells és molt divertit jugar partits de futbol no ho és per a tothom.

A través de tota aquesta reflexió, que dura tant sols uns quinze minuts i en què s'han abordat algunes de les qüestions més polèmiques, el mestre presenta la necessitat d'un plantejament més pedagògic, que no segueixi els mateixos paràmetres que el model tradicional de futbol i que normalment se segueixen a l'hora del pati. Així, justifica davant el grup masculí dominant les propostes d'un model alternatiu, i evita les resistències que es poguessin crear en les següents sessions.

En els dos casos, d'altra banda, les respostes inicials d'alguns nens indicant que *no passa res* durant el joc posen en evidència com en molts casos els conflictes queden invisibilitzats, i les situacions de pressió o exclusió passen inadvertides i es consideren ja "normals", de manera que no hi ha motiu per canviar res, tal i com adverteixen Xavier Bonal (1998) i Amparo Tomé i Antonio Ruiz (1996).

Tot i la creació d'aquest clima favorable a la valoració crítica dels models i les relacions tradicionals de gènere, tal i com assenyalen Xavier Bonal (1997) i José Ignacio Barbero (1996), si bé el professorat pot plantejar amb certa facilitat un discurs crític davant la classe, considera molt més difícil trobar solucions i canviar les creences de l'alumnat, que es fan presents en molts detalls de la quotidianitat de l'aula. Tenint en compte aquestes

¹²² Veure apartat "La sanció per no seguir els cànons: 'però és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què!'".

circumstàncies, s'observa que els i les mestres poden generar situacions contradictòries, tal i com es descriu a continuació, seguint amb el mateix exemple de les sessions P2 i P3 (Escola E).

8.2.5. Contradiccions del professorat en el plantejament dels preesports

En els darrers apartats s'ha pogut observar com el Sergi, el mestre de l'escola E, crea un clima favorable al diàleg i la reflexió, fa una valoració crítica del futbol i de l'actitud dels nens vers les nenes, metodològicament busca activitats modificades de manera que es fomenti la participació de totes i tots, i fa un discurs que ha de promoure que els nens "passin la pilota" i que les nenes "es moguin".

El mestre, doncs, sembla saber quins són els punts a treballar perquè les sessions dedicades al preesport del futbol siguin realment un espai de formació i respecte entre nens i nenes, però hi ha qüestions que se li poden escapar, de manera que es posa de manifest un currículum ocult, sovint difícil de superar. Algunes nenes en són conscients, i en aquest clima de diàleg així li fan saber¹²³:

Sara (*que estava amb el braç alçat i finalment intervé tot i que no li ha donat la paraula*): Sergi, tu sempre que agafes nens per tries, sempre agafes primer els nens...

Sergi (*a Sara*): Ja fa temps que no agafo nens per a tries. No t'has adonat que ja no trio?

Sara (*a Sergi, i a tot el grup*): Sí, però l'altre dia... (És interrompuda pel mestre.)

Sergi (*a Sara*): A qui vaig triar?

Sara (*a Sergi i a tot el grup*): A dos nens.

Sara (*a Sergi, i a tot el grup*): A mi em van deixar la última i no vaig poder jugar al final...

Sergi (*a Sara*): Si et trien l'última o et trien la primera... Et trien ells...

(P2, E; 7)

El mestre ara es troba davant una situació ben compromesa i intenta eludir la crítica desmentint el comentari de la Sara: *Ja fa temps que no agafo nens per a tries*. La Sara, però, té ben present una situació recent en què ella va quedar en darrer lloc a l'hora de poder intervenir i per falta de temps no va poder jugar. En aquest cas, el mestre responsabilitza els nens d'aquesta circumstància: *Si et trien l'última o et trien la primera, et trien ells*, eludeix la seva responsabilitat, no planteja una reflexió al grup per valorar el fet que

¹²³ Veure apartat "La consciència del sexisme".

algú es quedi sense intervenir i dóna per acabat el diàleg. En el que queda de sessió, però, s'observen alguns episodis en què es denota, precisament, que són majoritàriament les nenes, i algun nen en concret, qui queda en últim lloc per aconseguir el material, de manera que disposen de menys temps i menys espai —ja que quan el van a buscar ja està gairebé tot ocupat.

Un cop s'ha acabat la fase de reflexió, en aquesta sessió el mestre no proposa activitats relacionades amb el futbol, ja que està plovent i l'espai de què disposa és molt petit, sinó que proposarà exercicis i jocs que havien fet en anteriors sessions per treballar la força. És en un d'aquests jocs, el de "Robar cues per trios", on s'observa clarament com dos grups formats per nenes comencen dos minuts i mig més tard que la resta del grup perquè aconseguen el material en darrer lloc¹²⁴.

A la següent sessió (P2, E; 22), en el moment de fer els grups¹²⁵ per dur a terme l'activitat principal de la sessió, el joc de "Tres per tres amb porteries d'esquena", el mestre cau en d'escollir primer els nens i, per tant, deixa entreveure a qui considera bo i a qui no considera tant bo: dóna un major status als primers, ja que són el punt de referència dels diferents equips. Així, a l'hora de fer els sis equips necessaris per a aquesta activitat, anomena primer a sis nens, que es van incorporant. Aquest fet alerta ràpidament la Sara, que creu que els sis companys són molt bons i aniran en un mateix equip, de manera que guanyarien segur: *Aquest equip? Guanyaran sempre!* El mestre, però, no té aquesta intenció, i li respon irònicament i irritat: *Tu no saps el que vaig a fer ara. Ah que no? Són nens, perquè estic triant a los más feos del lugar. Et vols posar aquí? No.*

En aquest cas, la Sara s'adona que els sis nens elegits en primer lloc són molt hàbils, i pensant que formaran un equip, manifesta la seva protesta. El mestre, però, té una altra intenció que explicarà més endavant, i de moment, respon a la Sara amb un *estic triant a los más feos del lugar. Et vols posar aquí? No.* Així, el Sergi, per contrarestar la protesta, respon amb una frase en què entén que la nena preferirà no està inclosa entre "els feos", sense donar-li opció a resposta. A continuació, el mestre dirigeix la resta d'alumnes darrere un company o un altre per fer els equips:

¹²⁴ Veure apartat "No hi cabem!": la distribució desigual de l'espai, el material i el temps".

¹²⁵ Veure apartat "Quan nens i nenes busquen l'equilibri: 'Aquest equip? Guanyaran sempre!' i 'Mira cuantos somos, ¡sois más niños!'".

Sergi (*a tot el grup*): A ver... Hayak, darrere l'Eliseo; Patricia, darrere el Ramon; Joana darrere el Navil; Jeni darrere l'Isaac; Aila darrere el Samuel; Minerva darrere l'Isham; Cristian darrere de la Jeni. A ver, Cristian, David, i Adri. Adri aquí [...]

Sergi (*a tot el grup*): Vosaltres sou els equips. Això és un equip, això és un altre... (*va assenyalant a cada fila*).

Sergi (*a Sara*): Ara estàs contenta, Sara? Veus perquè hem fet això?

(P3, E; 22)

Així, el domini de la tasca té un gran valor, ja que qui té més habilitat es converteix en el punt de referència a l'hora de fer grups, i a partir d'aquest moment, el mestre, per referir-se als equips, s'hi dirigirà anomenant-los pel nom d'aquest "representant". D'altra banda, l'expressió del mestre "los más feos del lugar", denota com el fet de no ser "guapo" està acceptat entre els nens però no entre les nenes, ja que el Sergi entén que si el criteri és la bellesa, la Sara no voldrà està entre els lletjos; en canvi per als nens, el fet resulta graciós.

D'altra banda, aquest mateix mestre, a l'hora de treballar les danses tradicionals, tot i que planteja el canvi de rols com una situació que no hauria de sorprendre ningú ni ser motiu de befa, el fet que utilitzi aquesta estratègia com a mesura de càstig, també contribueix a crear la idea que als nens els correspon un paper i a les nenes un altre, i per tant cau en un missatge contradictori.

És un exemple de com el currículum ocult es posa de manifest en les activitats quotidianes tot i que el professorat sigui sensible a la situació de discriminació que la majoria de les nenes, i alguns nens, viuen a les classes d'Educació Física.

Tal i com assenyala Andrew Sparkes (1992), doncs, per un canvi realment profund dels models tradicionals de gènere i l'hegemonia del model androcèntric en l'Educació Física, després del canvi en el discurs i en les propostes metodològiques o els recursos didàctics, també és necessari canviar les creences del professorat, ja que aquestes es fan presents a través del currículum ocult en cada detall de la sessió.

8.3. A les classes d'expressió

El professorat adopta diversos plantejaments a l'hora d'abordar el treball dels continguts actitudinals. Un dels primers aspectes que més es fa present en el discurs sobre aquest tipus de continguts és el de la dificultat que comporta

treballar-los, ja sigui pel desconeixement que el professorat en té o bé per les resistències directes i constants per part dels alumnes. Això comporta que aquest tipus de continguts, associats tradicionalment a la cultura femenina, siguin poc treballats o, fins i tot, descartats pel professorat, de manera que es manté així l'hegemonia del model esportiu tradicional i més androcèntric en l'Educació Física.

En aquells casos en què aquestes dificultats se superen, el professorat d'Educació Física, en un primer nivell de sensibilització pel canvi, i aprofitant les característiques d'aquest tipus de treball, intenta afavorir les relacions de contacte, proximitat i mirada entre alumnes. Aquest fet es converteix, aleshores, en una oportunitat molt valuosa per als objectius coeducatius, tot i que el simple fet de plantejar aquest tipus de propostes no implica necessàriament que se superin els tabús i les reticències entre nenes i nens.

Finalment, en aquest bloc també es descriuen aquells episodis i circumstàncies en què el professorat busca estratègies per anar una mica més enllà i superar el desdeny de l'alumnat per aquest tipus de continguts, per eludir els models tradicionals de gènere que sovint arrossegueuen les activitats expressives com les danses populars, i fins i tot per incidir en el treball actitudinal i emocional, promovent el respecte entre alumnes i l'entorn.

8.3.1. Un contingut que es fa difícil plantejar

El plantejament dels continguts d'expressió implica desafiar l'hegemonia del model esportiu tradicional i més androcèntric a l'Educació Física. Aquest tipus de propostes, doncs, no resulten senzilles, ja que sorgeixen moltes resistències —especialment entre els nens, però també entre les nenes— contra les tasques o activitats que indica el professorat.

a) La pugna del professorat en els continguts d'expressió: "quan hem saltat semblava que us perseguíssiu, sense córrer [...] mans a la cintura, no a la butxaca, eh!"

Les visibles mostres de resistència de bona part dels alumnes a les propostes d'expressió, i especialment a les danses tradicionals, porten al professorat que les planteja a insistir i a dirigir-se especialment als nens. En aquests casos, doncs, el professorat interactua en moltes més ocasions amb els nens, sobretot per mantenir el control d'atenció o de disciplina, per corregir i per insistir en l'actitud, el ritme i el moviment que han d'adoptar, amb un tracte específic vers a ells. Quantitativament, com s'ha assenyalat, s'observa com

l'atenció del professorat va molt dirigida als nens per evitar comportaments i actituds de resistència o que no corresponen a l'activitat¹²⁶.

A les sessions E1 i E2 (Escola A), la mestra va intervenint, una i altra vegada, per tal que els nens segueixin l'activitat proposada correctament, o bé indicant com s'ha de realitzar la tasca o bé amb indicacions de control: *A veure, ens concentrem? Parem?* o *A veure, no vull anar repetint tota l'estona 'seiem, si us plau'...* Tot i aquesta insistència, en alguns casos la seva actuació és la d'ignorar les formes de ridiculitzar la tasca per part dels nens, els quals, tot i les mesures de la mestra, segueixen exagerant els moviments i ridiculitzant la tasca, o bé molestant altres alumnes.

A la sessió E8 (Escola B), la mestra també es dirigeix a un grup de nens per cridar-los l'atenció específicament: *Llàstima que per aquí hi ha dos persones que espatllen la dansa...Perquè sinó us hagués quedat molt bé...* i mira cap a un costat del cercle on hi ha la majoria de nens. (E8, B; 159)

A la sessió E3 (Escola E), el mestre també insisteix en la necessitat de no *fer el tonto* durant l'execució de la dansa i insisteix en la importància de col·laborar amb el grup:

Sergi (*a Adri*): Adri, si això fos una dansa te l'acabes de carregar. Perquè una cosa és equivocar-se, perquè no en sabem, no passa res, tots ens equivoquem, i una altra cosa és fer el tonto, i a sobre riure. Això de dir bueno jo faig el tonto, em fa gràcia aquesta dansa i me l'estic carregant. Ara imagina't que estem dansant davant un públic i no és que t'equivoquis és que a sobre rius. Abans ha sortit bé, per què ha sortit malament ara? Has fet el tonto... [...]

Sergi (*a tot el grup*): Quan ballem tots, només que un s'equivoqui fa malbé la dansa, perquè tots la podem fer malbé, però que un la faci malbé no perquè no en sàpiga sinó perquè no té l'interès,

Isaac (*a Sergi*): Però si caiem...

Sergi (*a Isaac*): Una cosa és caure, i jo no dic res, però si després viva el catxondeo...

(E3, E; 42)

A més d'incidir en l'actitud de ridiculització de la tasca, el professorat també està molt alerta i qualsevol acció és motiu de control dels nens, per tal que no es desviïn de l'activitat a fer i per assegurar-se que ho han entès. Són habituals expressions com: *Adri, ho has entès?* (E4, E; 60), o *M'escolteu?! Ja veieu que miro cap aquí* (fitant als nens), *no miro cap aquí*, i es gira cap a on hi ha les nenes. *Per alguna cosa serà...* (E6, F; 124)

A la sessió E11 (Escola G), el Josep posa de referència el treball que es duu a terme a l'hora de fer esports, i es dirigeix específicament als nens: *Només hi ha una petita pega, que n'hi ha alguns que el rotllo aquest que s'esverin jo no el puc entendre. Juguem a futbol, juguem a bàsquet i ara fem això! Vale?* i mira cap al costat dels nois [...] i hi ha

¹²⁶ Veure apartat "La interacció docent - alumnes segons continguts i sexe del professorat".

dos o tres grups que van sortint... Juguem a ping-pong i molt bé, juguem a bàsquet i molt bé, i això s'ha de fer igual de bé, eh! (E11, G; 211)

En alguns casos, per tal de mantenir el control, el professorat amenaça d'aplicar sancions més severes, com anar a la classe de cicle infantil.

A la sessió E1 (Escola A), la mestra planteja la possibilitat d'anar a fer la dansa a cursos inferiors: *A veure, fem una cosa, fem una cosa... Juan Diego, si no seguim ens anem a fer la dansa de P3, jo no tinc cap problema, és més fàcil. És a dir qui no vulgui seguir aquesta se'n va a fer la de P3, és més fàcil (E1, A; 238)*. A la sessió E2 (Escola A), recorre a la mateixa estratègia: *Hi ha algú que vol fer la dansa amb nens d'una altra classe... més petits? (E2, A; 282)*. En ambdós casos, l'amenaça sembla ser força efectiva, ja que s'observen mostres d'esglai davant aquesta possibilitat.

A la sessió E2 (Escola A; 280), la mestra també es dirigeix a dos nens que s'estan molestant mútuament amb l'amenaça de fer-los fora: *Ens n'anem? És interessant observar que l'Eva, la noia que es troba entre els dos nens, anima la mestra a prendre aquesta mesura: Sí, sí, que molesten tota l'estona... Finalment, però, la mestra només els canvia de lloc.*

A la sessió E3 (Escola E), abans de l'activitat dels "Massatges amb pilota", després d'unes quantes advertències del mestre, aquest opta per indicar a un dels nens que no faci l'activitat: *Tu, a fora. Et quedes sense fer-ho... Aleshores, però, el mestre planteja al grup si és necessari castigar algú perquè creguin, i veient que l'amenaça fa efecte finalment permet al nen fer l'activitat dient a tot el grup: Doncs vinga, torna... Ja no obrim la boca (E3, E; 50)*.

Habitualment l'amenaça no s'acompleix, però en algunes ocasions sí, i s'aplica el càstig de deixar-los fora de l'activitat.

A la sessió E5 (Escola F; 117), a l'activitat de "Representacions amb mímica", el Fernando fa alguna cosa que porta al Jesús a castigar-lo fent-lo sortir fora durant dos minuts (tot i que serà més estona). Fins i tot, s'apliquen càstigs sense avís previ, com a la sessió E8 (Escola B; 156), en què la mestra castiga el Pol a seure tot i que no l'ha advertit prèviament en cap ocasió. Així, però, la Sagra, que s'havia quedat sense grup, pot ocupar un lloc, formant grup amb tres nens més.

A la sessió E4 (Escola E; 58), en explicar el joc del "Mocador circular", el mestre també opta per deixar l'Isham sense participar i seure al banc per parlar mentre ell està explicant el joc. Més tard, mentre organitza l'exercici de "Onades al galop", serà al Víctor a qui indicarà que surti a fora, ja que no calla (E4, E; 64). Més endavant, a la pràctica de la Dansa "Punta taló", i també com a mesura de control, el mestre utilitzarà un altre tipus de sanció, i indicarà al Samuel i al Tàreg que es posin al lloc de l'Aida i la Diana respectivament en el rol que tradicionalment tenen les nenes. (Aquesta escena, i les connotacions d'utilitzar aquesta estratègia, s'analitza més àmpliament a l'apartat "Mantenint els rols tradicionals a les danses populars".)

D'altra banda —a part de la indisciplina, la falta d'atenció i l'actitud inadequada—, una de les situacions freqüents a l'hora de practicar danses tradicionals és la precipitació o l'excessiva velocitat de la major part dels nens. En aquest cas, el professorat hi ha d'insistir permanentment.

A la sessió E1 (Escola A), per exemple, la Glòria no para de donar indicacions als alumnes, ja sigui al grup de nens en conjunt o a algun d'ells específicament: *Els nens, abans, quan hem saltat semblava que us perseguíssiu. Ara ho farem caminant... els nens sortiran cap a la seva dreta... [...] Sshhh, ei, ei, parem, parem, parem... [...] Ep, ep... sortim a l'hora Jordi... (Hi ha rialles) i amb quin pas caminaràs Jordi? T'he vist super esverat eh... [...] Sense córrer, sense córrer, ens anem ajuntant, sense córrer... [...] Després ho farem les nenes, eh, però és que ara ens toca als nens* (E1, A; 237). Tot i així, les contínues indicacions que ha d'anar donant als nens, fa que aquests rebin molta més atenció que les seves companyes, que quan fan el moviment, el fan correctament molt més ràpid. A la sessió E2 (Escola A), en els "Moviments dels nens", la mestra també els dóna una especial atenció: *Ho tornem a repetir que funcioni... Vale, ja!* (E2, A; 281).

Un cop fets aquests exercicis, a la reflexió final de les sessions, la mestra torna a fer incidència en el ritme i la necessitat de coordinar-se, comparant la dansa amb un joc d'equip (E1, A; 246). En aquest cas, la mestra no diu específicament que siguin els nens els qui s'accelerem, però una de les nenes, la Jazira, intervé per posar de relleu que és el ritme d'alguns nens el que no és l'adequat: *Que quan fem la cadena algun nen va molt de pressa...*

També és freqüent la insistència en el ritme i el treball conjunt:

A la sessió E2, la mestra també hi incideix: *Hi ha gent que sembla que vagi a adelantar... En aquest moment, un dels nens se sent eludit i hi ha cert rebombori: Oriol... No diem noms... Estem aprenent una cosa, no passa res... no passa res... Oriol... No passa res... vale?* (E2, A; 286)

A l'escola E, el mestre hi fa referència en diverses ocasions: *Us dóna temps de fer-ho tot, no us poseu nerviosos* (E3, E; 43 i 49); *Preparats no vol dir, Cristian, canviar "ja". Si escoteu la música ja ho veureu, si la música us avisa* (E3, E; 47 i 48). Hi intervé a través de comentaris específics o bé col·locant-se de manera que pot controlar millor a qui va massa de pressa. Per exemple, a la sessió E4 (Escola E; 63), un dels nens arriba tard a fer el canvi i va gairebé corrent fins a la companya i exagerant una mica la frenada. El Sergi, que se n'adona, canvia de posició i es dirigeix a un lloc on pot controlar-lo millor amb la mirada.

En alguns casos però, els nens repliquen la indicació que els ha proporcionat el mestre o la mestra i es posen a la defensiva. A la sessió E2 (Escola A; 285), per exemple, quan la mestra li indica que ha d'evitar avançar al de davant, el nen respon a la defensiva: *Jo? L'he adelantat?*

En les ocasions en què alguns nens s'aparten de l'activitat adoptant una actitud passiva, el professorat també ha d'intervenir.

A la sessió E3 (Escola E), el mestre hi insisteix, ja sigui sobre l'ús de l'espai o sobre l'actitud corporal: *Vale, molt bé, aquest és un joc meravellós per caminar i moure's. Aquí enganxats anirà de conya... No, no us moveu d'allà, eh! [...] Tots cap allà, tots cap allà... Va, moveu-vos... (E3, E; 28); Us en recordeu? Les mans a la cintura... Aleshores veu el nen que té les mans a la butxaca i s'hi dirigeix específicament: A la cintura, no a la butxaca, eh! (E3, E; 38)*

A l'escola A, algunes de les indicacions de la mestra també anaven en aquest sentit: *Mans a la butxaca no... drets... [...] Les mans a les butxaques no, no som un sac de patates, drets... les mans a les butxaques no, les mans a darrere. [...] Jordi estàs preparat amb les mans a darrere? (E1, A; A; 237)*

Per tal de buscar motivació, a les sessions d'expressió sovint s'hi afegeix també un format competitiu.

A la sessió E4 (Escola E), el mestre, per tal de treballar el pas de galop, proposa una cursa fent aquest moviment (E4, E; 65). En aquest cas, però, tot i que el mestre destaca la importància de fer el galop, la idea de fer una cursa fa difícil que els nens i les nenes prestin atenció al moviment que han d'efectuar: contràriament al que pretén el mestre, l'alumnat es fixa sobretot en qui guanya i va més ràpid. Aquest fet comporta que s'embalin molt, i el mestre dóna una clara advertència a un dels nens, de manera que a la següent sèrie ja no es produeixen acceleracions.

L'element competitiu, però, desperta l'interès d'aquest grup que podria ser més resistent, tal i com s'observa a l'hora de practicar "Coreografies inventades". A la sessió E4 (Escola E), el Navil proposa que hi hagi un jurat, i el mestre, recollint la idea, proposa fer un concurs en què tota la classe puntuarà a cada grup:

Navil (*a Sergi*): Que podem fer que ho anem fent tots i fem que aquí hi hagi un jurat...

Sergi (*a Navil, i a la resta del grup*): Ja ho veurem, ara de moment cadascú en prepara una i els altres mirarem com ho fan. El que podem fer és veure quina ens ha agradat més...

(E4, E; 66)

S'observa, doncs, com el professorat, per tal de motivar l'alumnat més resistent, introdueix referents esportius i competitius a les activitats d'expressió i ball, i per tant esportivitza, en certa manera, aquest tipus de continguts, si bé el criteri de la competició és que la dansa sigui "bonica".

En conjunt, doncs, en el treball d'expressió, els nens reben en moltes més ocasions l'atenció del professorat, ja sigui per donar indicacions de control, corregir la precipitació i les ridiculitzacions de la tasca, per rectificar l'actitud corporal inadequada, o bé per introduir element que els despertin l'interès.

b) La ignorància i la renúncia als continguts d'expressió: "ho vull intentar, però és difícil [...]" i "fer danses amb ells seria la guerra"

Com s'ha observat, la resistència al canvi del model tradicional d'Educació Física i de l'esport pot generar un dur enfrontament entre el grup dominant i el professorat. Tal i com descriu Inez Rovegno (1994), i com s'ha assenyalat a l'hora de fer propostes alternatives al model esportiu tradicional, aquest enfrontament pot portar el professorat a no programar aquells continguts "difícils", a limitar-se a una "zona curricular de seguretat" amb propostes que disposin l'alumnat a participar, i a cedir a les pressions dels nens més hàbils donant cabuda a activitats i tasques que sí que siguin del seu gust, tal i com es planteja la Ruth (Escola D).

Aquesta jove mestra, en el seu primer any de treball, a principi de curs tenia previst fer una unitat didàctica de danses amb el grup de sisè que hauria pogut ser objecte d'estudi en aquesta recerca. Tot i així, al cap d'uns mesos, tot i que domina aquest tipus d'activitats gràcies a la seva experiència anterior en centres juvenils, va canviar d'opinió, i es va justificar de la següent manera:

"Quan vaig comentar als de sisè que fariem danses, se'm van llençar a sobre. I no tinc ganes de tirar-me pedres al fetge, ja que em resulta bastant difícil. De veritat que ho sento molt, però no em vull complicar més, i fer danses amb ells seria la guerra, amb la negativa que porten. Així que ho sento, però preferiria no fer-ne en cap dels dos cursos. Estic trobant coses que els motiven més i per tant crec que les classes em poden anar millor"

(Escola D)

Així doncs, les activitats pròpies de la cultura femenina deixen de programar-se o reben una atenció anecdòtica a causa de les mostres explícites de rebuig per part d'alguns nens ja de bon principi i a les expectatives del professorat que les activitats que proposarà seran rebutjades. A l'escola F i a l'escola H, s'observa com els mestres només plantegen aquest tipus de continguts en sessions puntuals i sense continuïtat.

En aquests casos, la falta d'experiència i de formació adequada del professorat en el camp de l'expressió, així com la inseguretat que demostra davant aquests continguts, fan que les activitats siguin valorades, en diverses ocasions, com a difícils, o bé que siguin activitats amb les quals no s'és gaire exigent. En conseqüència, són activitats a les quals se'ls disminueix el valor.

El desconeixement i la manca de recursos didàctics de les activitats d'expressió, així com les expectatives del professorat que els continguts

d'expressió són "difícils", fan que es redueixi el nombre de les sessions d'expressió o fins i tot que es deixi que el treball d'expressió i ritme es faci des d'altres àrees, com la música o la tutoria. Aquesta circumstància s'ha fet present especialment entre el professorat més novell i entre els homes, com a l'escola H, on el mestre deixa el treball de les danses a l'àrea de música.

Les dificultats a l'hora de plantejar aquests continguts entre el professorat menys experimentat es fan presents en diversos episodis. A la sessió E5 (Escola F, 114), per exemple, el mestre només proposa dues tasques, "El joc del mate amb mímica", que serveix com a escalfament, i l'activitat principal, que és la de "Representacions amb mímica". Un cop s'inicia aquesta activitat, però, el mestre l'ha d'interrompre, ja que cap dels grups de treball ha entès gaire bé el sistema que han de seguir. Aleshores torna a explicar l'activitat, reconeixent que potser no l'ha explicada bé:

Jesús (*a tot el grup*): Una cosa, si jo us dic una cosa, i a lo millor no ho he explicat prou bé, també podria ser, eh... Una activitat nova, que no l'haviem fet mai, doncs a lo millor no s'entén, potser no s'ha entès prou bé... I per què ningú em diu (*posa un altre to de veu*): No ho hem acabat d'entendre. Sí o no? Ningú m'ho ha dit. Dos grups que he passat, dos grups que ho estaven fent malament. A lo millor no ho he explicat bé, a lo millor també podria ser [...].

(E5, F; 114)

Inicialment, aquesta activitat, com passa quan es proposa a l'escola B, desperta força interès, i tots els grups volen iniciar-la com més aviat millor, però al llarg de les sessions E4 i E5, tot i anar canviant d'estació en què es representen temes diferents (instruments, esports, situacions quotidianes o professions), tots els grups, en general, van perdent interès. A ambdues sessions el mestre va donant indicacions d'organització i ordre, i atén les consultes que li adrecen els nens i nenes, explicant el significat d'algunes paraules o resolent dubtes, anotant la valoració de la representació a la llibreta. Tanmateix, en cap moment dóna orientacions o pautes sobre com es pot fer l'activitat a tot el grup en conjunt, i tant sols dóna algunes pistes als nens o nenes que no saben com representar el que els ha tocat, sense afegir variacions o novetats a la tasca. El poc interès i motivació que aquest joc acaba generant es fa palès quan el mestre planteja una valoració amb tot el grup sobre la dificultat de l'activitat: *Quina de les quatre estacions us ha semblat més difícil?* La major part del grup dóna la seva opinió, però quan el mestre li demana a la Carmen directament quina era la més difícil, aquesta

respon sense contemplacions: *Cap* (E5, F; 119), de manera que fa palès el poc repte que ha suposat per a ella.

Tot i aquesta resposta, al canvi de sessió el mestre explica a la investigadora la intenció que té de proposar als nens i nenes que s'inventin una història a partir d'una breu introducció que els proporcionarà. Aquest tipus de propostes, però, les valorarà com a "difícils": *Doncs ara el que vull intentar que facin ells és fer una mena d'història, però és difícil. Els dius "inventat una història que passi això i això", i els ho expliques una miqueta, i llavors ells ja s'ho munten [...]*. (E6, F; 120)

A la sessió E12 (Escola H) el mestre tampoc disposa de gaire varietat de propostes: l'activitat inicial consisteix en l'escalfament que fan habitualment —i que reproduïx el model tradicional esportiu amb desplaçaments laterals, *skiiping*, etc.— però amb música, i l'activitat principal és la "Invenció de coreografies", activitat sobre què no dóna gaires orientacions a l'alumnat sobre com realitzar la tasca, que també valora com a difícil. A l'explicació inicial de la sessió, descriu breument a l'alumnat el que faran:

Tomàs (*a tot el grup*): Primer farem això, un escalfament, seguirem el ritme de la música, jo marcaré uns exercicis i vosaltres els feu; després, a continuació, posaré una altra cançó, vale? L'escoltareu també per saber una mica quin és el ritme, les pulsacions, i aleshores per grups —ja us diré en el seu moment de quantes persones— us haureu d'inventar uns moviments que vagin bé amb les pulsacions d'aquesta cançó, vale? L'escalfament que farem nosaltres serà més de peus, no serà de moure braços, és més de córrer endavant, córrer enrere, allò que fem moltes vegades sense música, eh... lateral..., saltant... Després us deixaré lliures a vosaltres perquè, per grups, cada grup faci una coreografia d'uns trenta minuts, però no tota la cançó perquè és molt difícil. Llavors trenta minuts però que sigui ben feta...

(E12, H; 258)

Tal i com havia anunciat, després de l'escalfament, el mestre proposa l'activitat de "Coreografies inventades". Per a aquesta proposta, però, no dóna orientacions sobre com fer la tasca, sinó que només va donant indicacions de tipus organitzatiu i de control. Així, estableix que la coreografia ha de ser "ben feta", però no dóna pautes o orientacions sobre què vol dir "ben feta".

Aleshores, quan els diferents grups van fent l'exhibició de la seva coreografia, el mestre va felicitant tots els grups, destacant especialment el fet que ho hagin fet, sense cap més tipus d'informació sobre el resultat: *Vale, vale... ho heu provat i molt bé.*

Un cop fetes totes les exhibicions encara queda gairebé la meitat de la sessió. Aleshores el mestre recorre a propostes vinculades al bàsquet i organitza l'activitat de "Passades de bàsquet", en parelles; planteja diferents variants (passada de pit, passada amb bot, passada amb una mà i passada llarga) i dóna indicacions tècniques sobre com fer-les, a diferència de l'activitat anterior (E12, H; 264). Al final de la sessió, donarà temps lliure per tal que nens i nenes juguin al que vulguin.

Així doncs, les propostes d'expressió d'alguns mestres joves i amb poca experiència es limiten a una o dues sessions, amb poca varietat d'activitats, amb poques orientacions sobre com dur a terme la tasca que, sovint, es valorada davant l'alumnat com a difícil i amb la qual no és necessari ser molt exigent.

El Sergi, per la seva banda, amb més experiència, si bé disposa de més varietat d'activitats, també se sent insegur en aquest tipus de continguts i amb falta de coneixements. Per aquest motiu, el Sergi utilitza el vídeo per mostrar com s'ha de fer la dansa popular que treballen a la sessió E3 i E4 (Escola E). D'altra banda, el mestre també transmet a l'alumnat que l'activitat "Invenció d'una coreografia" és quelcom difícil i és millor no complicar-se gaire¹²⁷: *Ens queden per fer dues coses. Una, acabar de ballar la dansa, que ja la vam practicar l'altre dia, i la segona part més difícil, que no ho vam fer em sembla, que és muntar una coreografia. Us en recordeu?* (E4, E; 60). A l'hora de començar l'activitat, el mestre també insisteix que no cal fer coses difícils: *Podeu fer el que vulgueu. Si vosaltres voleu fer alguna coreografia molt complicada, vosaltres mateixos, però no fa falta complicar-se la vida...* (E4, E; 66)

A continuació, destaca que si hi ha errors, o surt malament, no passa res: *Com que és un joc només, si surt bé, bé, si surt malament ens riurem, si ho fem regular doncs també riurem. Com que és un joc, no passa res, no guanyem res.* La Diana, però, comenta que ningú hauria de riure i aleshores el mestre s'acaba d'explicar: *A veure, riure vol dir passar-s'ho bé, no riure's d'algú* (E4, E; 66).

¹²⁷ A la sessió E11 (Escola G; 212), en canvi, a l'activitat de "Representacions quotidianes", el mestre planteja la dificultat com un repte, i a la sessió E1 (Escola A), la mestra intenta ressaltar que la dansa només té un pas difícil.

Amb el comentari *si surt malament ens riurem*, es denota com l'activitat és, en definitiva, una ocasió per fer broma i riure, traient importància i desvalorant, en definitiva, l'objectiu de l'activitat. Aquest fet sorprèn la Diana, que considera que aquesta activitat, com qualsevol altra, no té perquè ser més motiu de més rialles que d'altres tasques.

En aquest cas, però, el mestre sí que estableix un criteri sobre com han de ser les danses i com puntuar: *Un 1 és regular, un 2 és bé i un 3 és molt bé. S'ha de ser sincer i mirar si s'hi ha esforçat, si és bonica... Sobretot si la dansa és bonica, perquè les danses sobretot han de ser boniques...* (E4, E; 66). Destaca, doncs, el fet d'esforçar-se a l'hora de fer l'activitat i si la dansa és bonica, deixant al gust de l'alumnat el que s'entén per bonica o no.

Finalment, un cop tots els grups han fet la seva exhibició, el mestre en fa la valoració i recompta la puntuació. Aprofita, però, per donar algunes retroaccions sobre la duració de les coreografies i valorar especialment el fet d'haver aconseguit crear alguns moviments:

Sergi (*a tot el grup*): Segons vosaltres mateixos (*bis*), el grup que més punts ha tingut és el grup C, però això és el que vosaltres penseu. Excepte que són molt curtetes i llàstima que no ho hagueu repetit dues vegades perquè el ritme és sempre igual i la majoria es podien repetir... La majoria de vosaltres ho heu fet força bé, perquè alguns, per exemple aquests últims, al principi no tenien ni idea del que tenien que fer i déu n'hi do, els hi ha sortit força bé, no?

(E4, E; 69)

En aquest cas, doncs, el mestre valora especialment la participació, i considera que la majoria ho ha fet força bé, però no aclareix en què consisteix fer-ho bé, i dóna per suposat que el simple fet de fer-ho ja és suficient.

Com es pot observar, el professorat, i especialment els mestres, se senten incòmodes davant aquest tipus d'activitats, que sovint consideren difícils, i els objectius que es plantegen són bàsicament la participació, sense donar pautes per millorar l'activitat.

Es confirmen, doncs, els postulats de Rosaura Navajas (2002), i d'Imma Canales (2006), que cita a Álvarez & Muñoa (2003): el professorat sent malestar en aquest tipus de propostes a causa de la falta de formació, ja que si s'analitzen els crèdits totals impartits a les diplomatures i llicenciatures d'Educació Física, l'expressió corporal es troba en una situació desigual respecte de la resta de continguts de l'Educació Física.

8.3.2. El treball del contacte i la mirada: trencant o reforçant tabús?

Moltes de les propostes que es fan en el camp de l'expressió comporten el treball del contacte i la proximitat entre alumnes, i també l'exhibició, davant la mirada de la resta del grup, del treball efectuat. Dos aspectes, el tacte i la mirada, que tal i com ha descrit Canales (2006), generen moltes inquietuds entre l'alumnat —fins i tot en l'àmbit universitari—, i és necessari abordar-les adequadament per tal d'afavorir unes bones relacions entre nenes i nens i evitar discriminacions i rebuigs que ens allunyen dels objectius coeducatius. Resulta interessant, doncs, conèixer com planteja aquests aspectes el professorat en un tipus de continguts especialment propicis per fer-los emergir.

a) Abordant el treball del contacte i la proximitat entre nenes i nens: una situació delicada

En les propostes de danses populars i en les activitats en parelles, s'observa que cada docent adopta diversos tipus de postura davant les reticències de l'alumnat a mantenir proximitat i a agafar-se nens i nenes entre si¹²⁸.

A les activitats en parelles, habitualment, el professorat deixa escollir el company o companya de treball¹²⁹.

A la sessió E3 (Escola E), per exemple, el mestre proposa que cada vegada que es pari la música tothom s'ha d'abraçar amb una altra persona, sense especificar que ha de ser mixta, si bé hi haurà una parella que —en ser un nombre imparell nens i nenes— hauria de ser formada per nena – nen inevitablement, tal i com observa una de les alumnes. Al llarg del joc, cada parella adopta diferents postures, des d'una parella que es forma sense inconvenients al mateix moment que es para la música a d'altres que tant el nen com la nena s'amaguen darrere d'altres parelles per no haver-se d'ajuntar, situació davant la qual el Sergi no insisteix, si bé fa observar al grup el fet que entre nens i nenes no s'han format més parelles que les necessàries: *Encara no us heu barrejat nens i nenes!* (E3, E; 29)

Només en un cas s'ha promogut la interacció mixta en el treball en parelles:

A la sessió E11 (Escola G), a l'inici de l'activitat de "Trobades quotidianes", el mestre ja intenta promoure la formació de les parelles de sexe contrari: *Recordem, quan ens busquem una persona... la primera que trobem, no cal que sigui ni l'amiga més amiga ni l'amic més amic* (E11, G; 210). Aleshores el Josep indica al Marc que vagi cap al costat de les nenes i l'hi orienta, gairebé empenyent-lo, tot i l'expressió

¹²⁸ Veure apartat "La gran inquietud: 'Ens haurem d'agafar de les mans?'".

¹²⁹ Veure apartat "La formació de grups segons continguts i activitats".

de desacord del nen. També empeny l'Andrea perquè formi parella amb el Marc i vagin fent els gests de relaxació l'una amb l'altre (passar les mans per sobre els braços i l'esquena del company o la companya, etc.). Al següent canvi de parella, el mestre insisteix a tot el grup que s'han de fer parelles mixtes: *Tornem-hi, l'única cosa que farem és, si hi hem d'estar vint minuts, aquestes noies estaran aquí vint minuts gravant com perdem el temps per aparellar-nos nens i nenes... m'és igual, farem menys coses... amb la primera persona que trobem ho fem, si sou nen, una nena, si sou nena, un nen. Vale? Podeu començar...* (E11, G; 211). Davant aquestes indicacions la majoria de nens i nenes fan, en algun moment, alguna interacció mixta.

La pràctica de les danses dóna peu a diversos posicionaments. En el cas de les sessions E7 i E8 (Escola B), la mestra no obliga a fer les parelles mixtes, sinó que deixa que l'alumnat esculli, de manera que es formen parelles d'igual sexe —excepte algun cas aïllat per necessitat. Així, les situacions d'interacció i proximitat no generen gaires conflictes ni es fan evidents mostres de resistència al contacte, i l'activitat es desenvolupa sense entrebancs. Al final de la sessió E8 (Escola B), però, quan totes les parelles han d'unir-se per formar un cercle, cada parella es col·loca segons el lloc que té més a prop, de manera que parelles de nenes i de nens es barrejen; això dóna lloc a moltes interaccions entre nens i nenes. En aquest cas, tampoc s'observen mostres de reticències i nens i nenes s'agafen amb normalitat.

En els casos de l'escola A (sessions E1 i E2) i l'escola E (sessions E3 i E4), la mestra i el mestre respectivament, tenint en compte que les característiques estàndard de les danses estableixen que nens i nenes s'han de col·locar alternativament o bé cara a cara i agafar-se les mans en diversos moviments, intervenen per afavorir aquesta proximitat i el contacte.

La Glòria, a les sessions E1 i E2 (Escola A), insisteix cada vegada que algú no vol agafar la mà d'altres alumnes: *Ens agafem... Ens agafem* (E1, A; 234), i *Què ens hem d'esperar cada vegada?* (E1, A; 237). Progressivament, amb aquesta persistència, cada vegada s'observen menys mostres de reticències i finalment la dansa es fa sense resistències d'aquest tipus.

A les sessions E3 i E4 (Escola E), per la seva banda, el Sergi insisteix especialment en la proximitat que han de mantenir nens i nenes quan es col·loquen cara a cara:

Sergi (*a grup que dansa*): Us heu fixat com ho han fet els altres?

General: Sí.

Sergi (*a Samu, que s'havia quedat molt distanciat de la parella que li tocava*): Doncs apropem-nos, ens hem d'apropar. Apropa't a la Joana, que no mossega. *Aleshores l'agafa per les espatlles, l'apropa a la nena i el posa just davant.*

Mentrestant, un dels nens, el Tàreg, va assajant els passos de la dansa (taló, punta i canvi de cama). Mentrestant el Sergi s'hi apropa i, agafant-lo per les espatlles i apropant-lo a la nena, li indica específicament:

Sergi (a Tàreg): Ja et pots apropar a la Minerva, que no passa res, que és una persona.

Aleshores el Jordi, que està al costat del Tàreg també fa petites passes per apropar-se a la Tània, i el Sergi li indica:

Sergi (a Jordi): També et pots apropar a la Tània, que no passa res, no mossega [...].

Sergi (a Isham): Posa't ben guapo i acosta't a la Diana, que no fa res. (L'Isham s'hi apropa.)

Al següent assaig, el mestre li torna a insistir empenyent-lo suaument: Acosta't, que no fa res.

(E3, E; 43, 45, 47, 48)

A la següent sessió, en què continuaran assajant la dansa, el mestre segueix amb la mateixa dinàmica:

Sergi (a Adri i Cristian): Adri, la Bàrbara no mossega, i l'Aila tampoc, Cristian. –*El Sergi el toca del braç perquè s'apropi. Ambdós nens s'apropen uns passets a la seva parella.*

Al segon grup són sis i sis, i el Sergi indica al grup de nenes que han d'estar força juntes ja que són més i no hi ha tant d'espai. Aleshores, els nens queden força allunyats de les respectives parelles i el Sergi els apropa:

Sergi (a nens): Us heu de posar més a prop perquè ara tenim menys espai.

Sergi (a Navil, apropant-lo per les espatlles): L'Aila no mossega.

Sergi (a Isham, apropant-lo per les espatlles): I la Minerva tampoc. *L'Isham ha quedat ben bé davant de la Minerva, i immediatament després, es torna a allunyar una mica.*

El nen que ve a continuació, el Jordi, ja s'apropa una mica a la seva parella, però igualment el Sergi l'empeny una miqueta i li diu: I la Patrícia tampoc.

El Ramon, que ve a continuació, també s'ha apropat una mica, però el Sergi fa la mateixa acció que ha fet amb el company i també li diu: I la Jeni tampoc.

Això fa que sorgeixin algunes rialles entre les nenes i nens a qui fa referència. Mentrestant, el mestre es dirigeix a l'equip de música i quan passa pel costat de l'Isham, que és a qui queda menys espai a darrere, l'apropa una mica més, altra vegada, cap a la Minerva.

(E4, E; 60, 62)

En aquest cas, el mestre insisteix als nens perquè redueixen l'espai entre ells i les nenes, sense tenir en compte, però, les sensacions que poden tenir les nenes per aquest fet, com si el paper actiu només el tinguessin els nens. D'altra banda, amb l'expressió "no mossega", amb què insisteix diverses vegades als nens, fa esment a un tòpic en les relacions entre nois i noies. Tot i que en aquesta situació el nega, hi fa referència, i ho introdueix a l'imaginari de l'alumnat.

Forçar les situacions, o obligar a aquest tipus d'interaccions, doncs, pot arribar a ser contraproductiu: és necessari un treball progressiu. Tal i com diu Lucio Martínez Álvarez (1993), la formació de grups no es pot deixar a criteris de l'atzar ni sempre és interessant fer grups heterogenis. Si bé les activitats de contacte i interacció mixta poden afavorir el coneixement i el respecte entre nenes i nens, si aquestes propostes obliguen l'alumnat a dur a terme accions sense la confiança necessària i a disgust, el més probable és que acabin perdent l'interès per l'activitat i la interacció sigui a desgrat en lloc de motivant.

Així, a les sessions E7 i E8 de l'escola B, i a les sessions E1 i E2 de l'escola A, les mestres no insisteixen en les parelles mixtes, o hi insisteixen poc, de manera que aconseguen que progressivament nens i nenes vagin perdent les reticències —i bromes— inicials, i sigui l'activitat mateixa qui acabi afavorint el contacte. A la sessió E11 (Escola G), i a les sessions E3 i E4 (Escola E), en canvi, els mestres s'obstinen especialment en el contacte i la proximitat, ja sigui per formar parelles de forma puntual, com el Josep, o fins i tot empenyent els nens perquè s'apropin a les nenes, com en el cas del Sergi, el qual, a més a més, recorre a un tòpic de gènere per insistir en la proximitat, el "no mosseguen".

A l'hora de formar parelles i grups mixts amb proximitat i interacció propera entre nens i nenes, doncs, com diu Martínez Álvarez (1993: 11), cal tenir present que en les tasques que requereixen un grau de proximitat afectiva — en què s'inclouen els treballs de comunicació corporal—, no és sempre interessant fer grups heterogenis.

b) La vergonya: entre l'obligació i la no-obligació

A l'hora de fer les exhibicions davant de tot el grup, el que apareix és la vergonya a la mirada de la resta d'alumnes. En aquests casos, el professorat inicialment ha d'insistir perquè surtin els primers grups: a la sessió E4 (Escola E; 68), a les sessions E9 i E10 (Escola C; 181) i a la sessió E12 (Escola H) hi ha força reticències inicials.

A la sessió E8 (Escola B; 141), a l'activitat d'"Imitació del caminar", per parelles, el Domènec i el Manel, a qui toca fer la demostració davant de tot el grup —com a la resta de parelles—, es mostren dubtosos, i la mestra ha d'intervenir: *Va, vinga, si heu de passar tots!* A les sessions E9 i E10 (Escola C), la mestra espera fins que algun dels grups es decideix a ser el primer, ja que ho hauran de fer tots.

En algunes ocasions, l'alumnat ha d'animar els companys més reticents, com a la sessió E12 (Escola H; 262), en què el Santi —que va junt amb tres nens i una nena— inicialment es nega a fer l'exhibició junt amb el seu grup, de manera que els companys i companyes l'han d'anar a buscar. Ell finalment hi va i es posa a l'extrem oposat a la càmera. Un dels grups format únicament per nenes, d'altra banda, també es mostra reticent a sortir davant de tot el grup, i el mestre les ha d'animar: *Com que no, vinga...*

A la sessió E11 (Escola G), el mestre proposa als nens i nenes que es presentin voluntàriament: *Vinga va, dos més. Jo no dic res, qui vulgui s'aixeca... Qui vol sortir?* (E11, G; 212). Després d'un temps d'espera, finalment surten la Montse i l'Anna. Més endavant, el mestre proposarà al Martí que simuli una conversa telefònica, però aquest no s'anima, i finalment la representa el Ferran que, com el Pau, s'ha ofert voluntari.

El Sergi, la sessió E4 (Escola E; 68), vol treure importància al fet de fer una representació davant el grup: *Com que és un joc només, si surt bé, bé, si surt malament ens en riurem, si ho fem regular doncs també riurem. Com que és un joc, no passa res, no guanyem res.* En aquesta activitat, però, tant la Hayak com el Jose, se senten incòmodes i el mestre els permet no dur a terme l'activitat.

S'observen, doncs, diversos tipus de postura: la que considera l'exhibició del moviment davant el grup com a indispensable, ja que l'ha de fer tothom, i s'insisteix fins que la fa tothom; la que permet que l'alumnat que no se sent còmode no la faci, com a la sessió E4 (Escola E) en l'exemple de la Hayak i el Jose; i la que deixa que sigui l'alumnat qui, voluntàriament, faci les exhibicions davant el gran grup —i la càmera.

8.3.3. Buscant estratègies per anar una mica més enllà

En el treball d'expressió però, el professorat també busca estratègies per anar una mica més enllà i superar el desdeny de l'alumnat per aquest tipus de continguts, eludir els models tradicionals de gènere que sovint arrossegueu les activitats expressives com les danses populars, i fins i tot incidir en el treball actitudinal i emocional, que promou el respecte entre alumnes i entorn.

a) Donant prestigi a les danses i l'expressió

En els casos en què el professorat introdueix els continguts d'expressió amb continuïtat en el seu programa, un dels recursos que utilitza habitualment per motivar l'alumnat és la comparació amb les activitats esportives o d'altres

tipus, posant-les com a model de referència, o bé treballar les danses per tal de fer una demostració davant totes les famílies i la resta de l'escola en festes assenyalades.

A la sessió E1 (Escola A), la mestra ja anticipa —tal i com havia fet a les sessions de preesport— possibles resistències i adverteix a l'alumnat a l'inici de la sessió: *Si nosaltres la dansa que hem d'aprendre per Sant Jordi, que ja parlarem de quina és, amb més o menys dues sessions la tenim solucionada, les altres dues sessions igualment farem coses de dansa. No vull sentir a ningú que vagi dient "no sé què" [...] "que no farem no sé que..." eh... Les dedicarem, aquestes quatre sessions, com les dediquem a una altra cosa, les dediquem a això, eh!* (E1, A; 228)

Al final de la sessió, després de les diverses i freqüents mostres de resistència per part d'alguns nens a les activitats de ritme i ball proposades per la mestra, aquesta fa una reflexió sobre el comportament i l'actitud necessàries perquè la dansa tingui èxit: la diferència del treball d'expressió i la compara amb un joc d'equip.

Glòria (*a tot el grup*): [...] Hi ha gent que fa passos molt llargs i gent que fa passos molt curts. Això és important a l'hora de ballar; quan fem una dansa, la dansa és com un joc d'equip, és un cosa conjunta [...]. Una cosa és quan fem coses d'expressió, que cadascú pot anar o no compassat amb un altre, quan fem la dansa és una cosa de conjunt, eh? igual que un joc d'equip, només que una persona vagi a una altra òrbita, allò no surt, ja hem comentat moltes vegades que... Així com hem dit que, quan fem un partit, si una persona que pel que sigui agafa la pilota i se'n va, ens quedem sense jugar tot els altres. És una cosa de grup, i quan es una cosa de grup la gent ha de tenir la visió que és un grup. No puc anar jo al meu ritme, vale? [...]

(E1, A; 246)

A la sessió E2, també fa incidència en el fet que les danses són un contingut propi més de l'Educació Física:

Glòria (*a tot el grup*): Venint cap aquí l'Alejandro em deia: "Farem gimnàstica? No sé què..." Sempre fem educació física, i dansa entra dins educació física... Em deia: no, no... que farem exercicis? I exercicis són exercicis... Dins l'educació física ens toca. (*Se sent una veu que diu "juegos".*) Dins l'educació física fem esports, coses d'acrobàcia i coses de moviment, i dansa també...

(E2, A; 274)

La mestra, doncs, intenta justificar davant el grup l'interès de les activitats de dansa comparant-les i posant-les al mateix nivell que altres activitats.

A l'escola B, al final de la sessió, la mestra també destaca l'interès de la dansa per al condicionament físic i la compara, precisament, amb el futbol: *A part que si us hi fixeu, quan hem ballat tres vegades la dansa, anar ballant la dansa, som-hi, som-hi... cansa, perquè constantment estem saltant, estem fent moviments (i va fent els gests), i per tant, també fem exercici, i si anem repetint, repetint i repetint, al final ens surten agulletes, [...] que no cal jugar sempre a futbol, fem la dansa i també cansa [...]. Vale? Vinga...* (E7, B; 147)

En d'altres ocasions, el professorat aprofita la celebració de festes escolars i el treball interdisciplinari per motivar l'alumnat i reforçar el treball expressiu. A les escoles A i B, el treball de danses tradicionals es duu a terme pensant en la celebració de Sant Jordi, en què tots els nens i nenes de l'escola faran una exhibició de danses i altres activitats i, per tant, pot ser una motivació important per a l'alumnat. La Gemma ho explica, especialment per a dues alumnes novingudes a l'escola: *Ja sabeu que per Sant Jordi, la Joana i la Juliette potser no ho sabeu, hi ha una festa [...] i aquí a l'escola a la tarda fem danses, vénen les famílies i fan danses tots els cursos, des de P3 a sisè. A més a més, aquest fet facilita el treball transversal i continuat al llarg de tota l'etapa de primària, i així s'observa a l'escola A, on la mestra exposa com, a més de practicar els moviments de la dansa a les classes d'Educació Física, el grup treballarà la lletra de la cançó amb la tutora* (E1, A; 235).

b) Quan els rols de nens i nenes no apareixen i es pot treballar en confiança

A les sessions E7 i E8 (Escola B), la mestra no estableix uns rols de nens o de nenes, sinó que ensenya tots els passos a tothom, plantejant un treball per estacions. En aquesta escola, a ambdues sessions, la mestra proposa, en primer lloc, que es formin parelles, deixant que cadascú esculli company o companya. Com ja s'ha assenyalat, totes les parelles que es formen són del mateix sexe excepte una, deguda al nombre imparell de nens i nenes. Aleshores, la mestra indica que s'han d'unir dues parelles per formar un grup de quatre, de manera que es formen alguns grups amb alumnes del mateix sexe però d'altres mixtes; així s'aconsegueix que gairebé tothom treballi amb algú en qui té confiança i també el treball de col·laboració entre nenes i nens. D'altra banda, al llarg de la sessió E8, en què tots els grups acaben formant un cercle per fer la dansa conjuntament, hi ha moltes interaccions mixtes, ja que les parelles de nens i les de nenes es van agafant indiferentment.

Abans d'assajar la dansa completa, però, la mestra planteja un treball per estacions. Un cop formats aquests subgrups, els distribueix formant una u o un quadrat, de manera que a cada costat n'hi ha un. Aleshores, cada subgrup assaja un dels passos de la dansa mentre la resta l'observa, de manera que així es balla la dansa completa entre tots els grups. Un cop tots els grups han après el pas que correspon a la seva estació, es fa una rotació i es torna a fer la mateixa operació fins que tots els grups han practicat tots els passos.

En aquest cas, no sorgeixen conflictes ni situacions de befa entre uns i altres, i es fa difícil ridiculitzar l'activitat, ja que la mestra i la resta del grup, en tot moment, poden observar l'actuació. A més a més, aquesta estratègia de primer formar parelles i després unir-les permet que —excepte la parella que queda aïllada, que no s'ha format voluntàriament sinó que no ha tingut altra opció (si bé acaba practicant la dansa com la resta)— tothom treballi alhora amb algú amb qui se sent a gust i, a la vegada, en grups mixts.

c) Incidint en el treball actitudinal i emocional: "l'expressió a través del nostre cos per expressar un sentiment o un [...]"

En el treball dels continguts d'expressió, hi ha mestres que aprofiten les activitats per incidir en el treball actitudinal i emocional. A continuació, per l'interès que suposa, es descriu detalladament com s'ha dut a terme a cada sessió aquest treball.

A l'escola G, el mestre incorpora l'expressió de les emocions mitjançant una activitat de comunicació no verbal:

*Josep (a tot el grup): Bé, tornem-hi amb el tema que hem d'intentar expressar-nos sense utilitzar la veu, sinó utilitzant el cos. Farem un exercici per parelles, molt fàcil, i en acabat ja en farem un d'individual aquí davant, que utilitzarem el cos per expressar sense dir res amb la boca, i el que farem és el següent... [...] Primer imagineu-vos que ell és com un ninot, com el Pinotxo (*hi ha rialles*) i que jo tinc ganes que el Pinotxo faci alguna cosa, i l'únic que hem de fer és aixecar (*i fa gest de tibar fils*). Nosaltres podem imaginar aquests fils i bellugar-lo d'alguna manera i donar-li una expressió a la cara. El màxim que li podem dir al Pinotxo amb els dits és, com si tinguéssim la capacitat de dir-li *riure* i *plorar*. Podem anar a la cara (*i comença a tocar-li la cara*) i podem articular una mica i dir: *content* (*i el nen fa un somriure*). Si no li dic res, la cara és com si fos de plastilina, res. Si li dic: *trist* (*i el nen es queda amb la mateixa cara i finalment somriu fent gest que no es distingeix la cara de trist de la que tenia*). És que és més difícil, és molt més difícil que content... Aleshores fa gest a la cara com si esborrés alhora que diu: plastilina.*

(E11, G; 211)

En aquest cas, s'observa com el contingut mateix de l'activitat permet parlar d'emocions i estats d'ànim i conèixer els mecanismes de la comunicació no verbal.

A l'escola B, la mestra comença a explicar la sessió que faran, indicant en primer lloc, què és l'expressió corporal: *Sabem tots que l'expressió corporal és l'expressió del moviment del nostre cos sense...* (i fa una petita pausa fent el gest de tancar la cremallera de la boca, i se sent alguna veu que diu "parlar") *Parlar* (E7, B; 138). A la següent sessió, també destaca que l'expressió corporal *és l'expressió a través del nostre cos per expressar un sentiment o un [...]* (E8, B; 154). Al final de la sessió —a més de valorar les danses pel fet que també cansen fent un símil amb el futbol—, també destaca el fet que "ballar bé és maco", i així destaca aspectes qualitius del moviment i les emocions que el ball ens genera, i no només aspectes físics.

A l'escola C, a les sessions E9 i E10, es va molt més enllà i es fa un treball interdisciplinari i transversal, incidint especialment en les actituds. A la primera proposta "Intercanvi d'objectes sense parlar", la mestra insisteix en dos aspectes: la comunicació no verbal (ja sigui a través de mirades o gests) i l'actitud de mostrar estima per l'altra persona i el fet de relacionar-s'hi: *Portarem les coses que hem portat a les mans, i quan ens trobem a algú, si aquesta persona ens agrada molt i som molt amics i ens estimem molt i ens portem molt bé, li oferirem les nostres coses, eh, li farem un petit obsequi. Però sense parlar, eh, a veure, eh, sense parlar.[...] Mireu, vaig caminant i em trobo a la Concep, jo me l'estimo molt a la Concep, doncs jo sense dir-li res li oferiré les meves coses, i ella em dirà... Què? Què em dirà ella, no ho sé... Pot ser que sí, pot ser que no... Pot ser que les agafi, pot ser que et doni les gràcies, pot ser que només et faci una riulla, però de totes maneres, no ho sé, ho he de comprovar... El mateix pot ser, el Sergi, i s'apropa a un dels nens, pot ser que tiri, o pot ser que sí, no ho sé, ho haurem de comprovar [...].* (E9, C; 177)

A la sessió E10 (Escola C), també fa una introducció similar, i davant la pregunta d'una de les nenes sobre si pot *muntar una paradeta*, promou la interacció amb persones diferents: *Doncs la veritat és que si montes una paradeta et quedaràs quieta en algun lloc, i ara és millor que ens posem tots drets i anem caminant, perquè et trobis amb més gent. Sinó només vindran els de sempre.* (E10, C; 185)

Després de la pràctica, la mestra també aprofita per fer una reflexió als nens i nenes sobre el fet que hi ha qui dóna coses amb molta facilitat i d'altres persones que no, sense entrar a considerar que això sigui ni més bo ni més dolent; també destaca que part del grup sempre s'adreça a les mateixes persones i no a tothom i fa especial incidència en el fet de tenir més o menys generositat (E9, C; 178). A la sessió E10 (Escola C), incideix especialment en com se sent algú quan és rebutjat o exclòs, motiu pel qual s'han d'evitar aquestes situacions: *A ningú li agrada que el rebutgin, oi? Aleshores, si a nosaltres no ens agrada que ens rebutgin, ho hem de fer nosaltres? No... Hem de procurar no fer-li passar un mal tràngol a aquella persona, de moment, deixeu-la entrar, que després no ens agrada el que ens ve a ensenyar, bueno, doncs el saludem i ja està, però com a mínim, heu de deixar entrar, que us expliqui el que hi ha, sí?* (E10, C; 186)

A l'explicació de la següent activitat "Invenció del final d'una història", la mestra també destaca l'actitud de diàleg, i ja a l'hora de crear els grups fa que sigui necessària la comunicació, ja que per fer els grups reparteix una part d'un text a cadascú, de manera que s'han de trobar els components d'un mateix grup (el full és del mateix color) i compondre el text (E10, C; 187). El fet que els nens i nenes hagin hagut de portar material per poder fer les representacions també comporta la incidència en la col·laboració.

A més de treballar l'expressió corporal i la col·laboració, però, la mestra també aprofitarà aquests tipus d'activitats per abordar una qüestió transversal, que és el respecte a l'aigua. Així, a l'activitat principal de la sessió, les "Representacions", ja destaca que les històries incideixen especialment sobre un tema, el de l'aigua (aprofitant que és l'Any internacional de l'aigua dolça), i incideix en la importància de conservar-la, de manera que el contingut actitudinal de la història a representar és ben explícit.

Carlota (a tot el grup): Molt bé, doncs el joc que farem avui es tracta que reflexionem tots plegats sobre la importància de la nostra aigua, de l'aigua dolça, sabeu tots que l'aigua dóna vida, que sense l'aigua no hi ha vida, ens podem extingir... Llavors d'aquesta aigua no sempre en fem un ús prou bé, i avui la sessió va encaminada sobre això, de l'aigua, que pensem tots que té molta importància, que ha de durar molts anys, pensem-hi una miqueta, que quan em rento les dents, l'aixeta continua oberta i [...].

(E9, C; 179)

Al llarg de la preparació de les exhibicions, la mestra observa els grups des del centre de la sala, donant el material que els nens i nenes li sol·liciten i atenent les preguntes quan s'hi dirigeixen. Després de cada representació, la mestra fa una valoració de com s'ha dut a terme i comenta aspectes tècnics i aspectes actitudinals. Sobre la primera qüestió incideix en què *Si s'explica un conte hi ha d'haver una història, no es pot barrejar així...* (E9, C; 181). Explica que la invenció d'una història no pot ser sense sentit, sinó que hi ha d'haver un argument i que no és un joc lliure. També comenta que *hi ha faltat passió*, i insisteix en la importància d'expressar les emocions i implicar-s'hi. Paral·lelament, però, també aprofita per fer alguns comentaris sobre l'ús de l'aigua posant de relleu davant de tot el grup la moralina de cada història: *No es poden tirar coses a l'aigua [...] i nosaltres hi estem molt implicats, molt directament* (E9, C; 181), i *compartint l'aigua van poder viure feliços* (E10, C; 189), etc.

Un cop tots els grups han acabat la seva representació, la mestra fa una valoració conjunta de l'objectiu que perseguia en aquesta activitat, que és el d'imaginar què passaria si no hi hagués aigua:

Carlota (*a tot el grup*): El que volia és que reflexionéssim una miqueta sobre lo important que és l'aigua. Uns ho han fet en pla més en serio, els altres més en pla de riure, però el que és realment important és que poguéssim imaginar una situació en què algun dia ens podríem trobar. Que obríssim l'aixeta i l'aigua, en lloc de sortir com sempre, doncs no [...] És una miqueta allò de dir, ara tenim molta sort, tenim aigua que podem beure, podem netejar coses, ens podem netejar nosaltres, però això pot canviar si nosaltres no cuidem el riu, per exemple...

(E10, C; 189)

Finalment, per acabar la sessió, la mestra proposa una activitat que consisteix en "Audició i relaxació", en què durant més de deu minuts, els nens i nenes, estirats a terra, amb els llums tancats, es van relaxant seguint les indicacions de la mestra i escoltant la música de "El Moldava", del compositor Bedrich Smetana, que representa el curs que segueix un riu, tal i com explica la Carlota. D'aquesta manera, escollint aquesta audició, la mestra aconsegueix que nens i nenes pensin, en aquesta activitat també, en el riu i la importància de conservar l'aigua (E9, C; 183 i E10, C; 191).

8.4. Com a resum del capítol

L'anàlisi de l'actuació i el discurs del professorat a les diverses sessions observades ens mostra l'ampli espectre de situacions i circumstàncies que es

poden donar en els diferents continguts i en els diversos casos estudiats, i dona lloc, fins i tot, a situacions ambivalents i contradictòries.

En el primer bloc s'ha descrit com la càrrega cultural dels continguts de preesport i d'expressió, així com les expectatives que el professorat té de nens i nenes, condiciona la forma d'organitzar els grups i també el nombre d'interaccions dirigides als i les alumnes: s'observen variacions en funció de l'experiència i el sexe del professorat.

Sobre la primera qüestió, en els continguts preesportius els homes i el professorat més jove prefereixen establir els grups en moltes més ocasions que en els continguts d'expressió. Canvien clarament de postura segons es tracti d'uns continguts o d'uns altres, de manera que en els primers s'incideix molt en el treball en grups mixts —o equilibrats— i en els altres no. S'eviten així les reticències al contacte i la proximitat entre alumnes, però es mostra també un interès secundari per aquest treball tan necessari a l'hora d'afavorir les relacions entre nens i nenes si es fa de forma adequada.

Sobre les formes d'interaccionar entre docents i alumnes, s'observa com els nens reben un major percentatge d'interaccions per part del professorat, el qual, segons sigui un home o una dona, canvia la forma d'interactuar en funció de l'etiqueta de gènere associada a l'activitat. Així, en una activitat considerada tradicionalment masculina, són les dones les que s'adrecen més als nens. En canvi, en una activitat considerada tradicionalment femenina, són els homes els qui ho fan.

D'altra banda, a més de variacions quantitatives pel que fa a les interaccions dirigides a nens i nenes en funció dels continguts, també s'observen variacions qualitatives, tant pel que fa al tipus d'interacció dirigida a nens o a nenes com pel que fa a la forma d'interaccionar-hi en els diferents continguts. És destacable el fet que el professorat s'adreça en forma de pregunta en més ocasions a les nenes que als nens en ambdós tipus de sessions, però aquests reben moltes més indicacions de control (d'atenció i d'indisciplina) que les seves companyes. Aquesta situació és especialment remarcable a les sessions d'expressió, en què en reben un nombre molt més elevat que a les sessions de preesport principalment a causa de les actituds de resistència activa que mostren. I són també els nens els que són anomenats més sovint com a exemples per fer la tasca, ja sigui en els continguts preesportius (a una clara distància de les nenes) com en els continguts expressius. Tot i així, a l'hora de

buscar suport per organitzar la tasca, el professorat segueix els models tradicionals de gènere i busca el suport de les nenes en aquell contingut considerat tradicionalment femení i el suport dels nens en el contingut considerat tradicionalment masculí.

Deixant de banda la tendència del professorat a l'hora d'organitzar els grups i interaccionar amb l'alumnat, també resulta interessant observar la presència de pautes sexistes en la forma de gestionar la tasca i en el llenguatge. En aquest apartat s'han observat diverses actituds i postures amb aquestes característiques, com són: el recurs a formar grups mixts com a càstig; el manteniment dels rols tradicionals d'home i dona a les danses populars; l'ús i distribució de l'espai, el material i el temps de forma desigual, i la permanència d'expressions i tòpics sexistes en el llenguatge.

La presència d'aquestes pautes sexistes conviu, però, amb diferents nivells de canvi en els plantejaments del professorat. En el treball dels dos tipus de continguts es reflecteixen diverses actituds en el professorat que denoten una major o menor predisposició al canvi.

En els continguts preesportius, un dels principals obstacles per al desenvolupament d'un procés de canvi dels models tradicionals de gènere és la creença en el principi de llibertat individual, segons el qual no hi ha cap barrera per a ningú per fer el que es vulgui, de manera que si es té interès tothom pot fer l'activitat que més li agradi, tal i com fan algunes alumnes. En aquest estudi, aquesta creença s'ha observat tant entre alumnes com entre una part de mestres, que consideren que la menor participació de bona part de les nenes és deguda a la manca d'interès per la pràctica esportiva, sense valorar les relacions conflictives que s'hi fan presents, ni la possibilitat de variar el model d'activitat esportiva que s'hi planteja per tal de fer-lo més pròxim als interessos i necessitats de bona part de les nenes.

En aquest clima, el professorat acostuma a plantejar el treball en grups mixts, en els quals, però, els nivells de participació de nens i nenes són ben diferents. Per resoldre aquesta qüestió, el professorat insisteixen a fer un discurs molt estès que consisteix a indicar als nens que passin la pilota i a les nenes que es moguin, sense abordar però, les causes i les conseqüències d'aquestes circumstàncies, fet que comporta que el discurs no sigui gaire efectiu.

Una altra estratègia que utilitza el professorat per resoldre aquests diferents nivells de participació és la modificació de l'estructura dels jocs i exercicis per tal de facilitar la participació dels major nombre possible d'alumnes. L'organització adequada de l'espai, el material i el temps per evitar acaparaments, així com el disseny d'activitats amb normes i objectius que promouen la col·laboració, generen un context més favorable a la participació equitativa de nens i nenes en els jocs i exercicis. Aquestes circumstàncies, però, poden seguir donant peu a situacions de pressió i a confirmar, més que a rompre, els models tradicionals de gènere i els prejudicis que té l'alumnat, de manera que es fa necessària, tal i com fa el professorat més experimentat, una reflexió sobre les relacions entre nens i nenes en les activitats preesportives, ja sigui a l'hora d'Educació Física o en altres àmbits, com per exemple el pati, i també sobre l'etiqueta tradicional de gènere associada a cada activitat. Fins i tot en els casos en què es planteja aquesta reflexió a classe, el professorat pot trobar-se en situacions contradictòries i ambivalents en la seva pràctica quotidiana, i pot ser necessària, contínuament, la revisió de la pròpia actuació.

En els continguts d'expressió, la pugna del professorat davant l'alumnat més resistent i la percepció d'aquest treball com a difícil porta, en alguns casos, a la renúncia d'aquests continguts, a l'abandó i a deixar de banda les activitats i propostes més pròximes tradicionalment a la cultura femenina.

Quan se superen aquestes resistències i els continguts expressius es treballen, el professorat té el repte d'abordar el treball del contacte i la mirada, especialment propici en aquestes propostes. En aquest context però, sorgeixen situacions delicades i compromeses en què l'obligació de fer determinada tasca, amb determinades persones, ha de ser administrada amb molt de compte. S'ha de vetllar perquè el treball conjunt entre nenes i nens, per exemple, no generi justament la situació contrària a la pretesa i es produeixin situacions de refús en lloc de situacions de col·laboració i respecte, o que es consolidi l'apatia de l'alumnat menys interessat. Davant aquestes circumstàncies, el professorat també busca estratègies per generar interès vers aquests continguts i treure'n tot el profit possible, ja sigui promovent el prestigi de les diverses activitats que s'hi treballen, com les danses i l'expressió corporal, corregint els models tradicionals de gènere que s'hi fan presents, especialment en les danses populars, o especialment, incidint en el

treball actitudinal i emocional, sovint ignorat i poc treballat a l'escola i a l'Educació Física però tan important per a la coeducació.

En ambdós tipus de propostes, doncs, es fan presents un seguit de postures que denoten diferents nivells de canvi, o permanència, dels models i les relacions tradicionals de gènere en els plantejaments del professorat, fet que dóna lloc a situacions ambivalents i contradictòries.

PART IV.
DISCUSSION I CONCLUSIONS

Aquesta part es divideix en dos capítols, el de la discussió i el de les conclusions.

Al capítol de discussió se sintetitzen aquells elements que corresponen a les actituds i relacions de l'alumnat, així com al paper del professorat, que configuren els processos de reproducció, resistència i canvi. A partir d'aquesta síntesi, es discuteixen els aspectes més rellevants tenint en compte els principals estudis que s'assenyalen a l'estat de la qüestió.

Finalment, al capítol de conclusions, s'articula el model teòric plantejat inicialment amb els principals resultats de la recerca. S'assenyalen també, les principals implicacions de l'estudi així com les limitacions que té i possibles línies de continuïtat.

Capítol 9. Discussió

9.1.	EL PROCÉS DE REPRODUCCIÓ	448
9.1.1.	LA PERMANÈNCIA DE L'ANDROCENTRISME	448
a)	El futbol: l'esport "rei" entre els nens	449
b)	El desconcert en els continguts expressius	450
9.1.2.	TENSIONS ENTRE ALUMNES	452
a)	La permanència de prejudicis	453
b)	La marginació de les nenes en els preesports	455
c)	La rigidesa de la masculinitat: una dura línia defensiva.....	458
9.1.3.	EL PROFESSORAT COM A REPRODUCTOR	459
a)	L'omissió en l'acció i el principi de llibertat individual.....	459
b)	Una gestió incorrecta de la sessió	461
c)	Algunes pautes sexistes.....	461
9.2.	ENTRE LA RESISTÈNCIA I EL CANVI	462
9.2.1.	LES RESISTÈNCIES A LA CULTURA ESPORTIVA DOMINANT	463
a)	La passivitat femenina: una forma de resistència?	464
b)	La flexibilitat del gènere femení, culturalment parlant, és clar... ..	468
c)	Nens que esborren fronteres	469
9.2.2.	RELACIONS PER IMPULSAR EL CANVI	470
a)	La denúncia del sexisme	470
b)	Suport mutu: vents a favor del canvi.....	472
9.2.3.	EL PROFESSORAT COM A GENERADOR DE CANVI	473
a)	De la sensibilització a la creació d'un clima de respecte	473
b)	Diàleg i reflexió crítica amb l'alumnat	475

Un cop exposats amb detall els resultats de la recerca i la interpretació que se'n fa, en aquest capítol s'apleguen i es discuteixen aquells elements que corresponen a les actituds i relacions de l'alumnat, així com al paper del professorat, que configuren els processos de reproducció, resistència i canvi.

En primer lloc, s'examinen amb detall els trets més destacats que configuren el procés de reproducció i a continuació els elements configuradors dels processos de resistència i canvi.

9.1. El procés de reproducció

El procés de reproducció a les classes d'Educació Física es posa de manifest, especialment, en tres aspectes de la vida quotidiana de l'aula:

- La permanència de l'androcentrisme en el dia a dia d'alumnes i professorat;
- les relacions de pressió que es donen entre alumnes, d'ambdós sexes i en els diversos tipus de continguts, que en poques ocasions són resoltes pel professorat;
- i en tercer lloc, les actuacions del professorat que reforcen les actituds i relacions estereotipades entre nenes i nens.

A continuació s'exposen cada un d'aquests aspectes.

9.1.1. La permanència de l'androcentrisme

La permanència de l'androcentrisme es posa en relleu tant entre l'alumnat com el professorat. Pel que fa a l'alumnat, aquesta permanència es pot veure en dos aspectes principals: d'una banda, en el gust, l'entusiasme i fins i tot l'exigència per jugar a futbol a les classes d'Educació Física seguint el model tècnic i competitiu tradicional; i de l'altra, en les resistències i rebuigs als continguts d'expressió i ritme.

Pel que fa al professorat, l'aspecte que posa més en evidència la permanència del model esportiu tradicional a les classes d'Educació Física és el desconcert en què es troba a l'hora de plantejar els continguts d'expressió: en molts casos, el professorat no sap plantejar-los de manera que interessin a nens i nenes. De fet, els i les mestres, ja sigui per les visibles resistències del grup dominant —especialment nens— a aquest tipus de continguts, o bé pel desconeixement d'aquest tipus de propostes, consideren "difícil" el plantejament d'activitats d'expressió i ritme. Així, són continguts que, si es tracten, es treballen en unitats didàctiques molt curtes en què el control de

l'alumnat que mostra resistències absorbeix bona part de l'energia i l'atenció del mestre o la mestra. Es donen poques orientacions per a l'aprenentatge, pràcticament no hi ha coneixement de resultats i el nivell d'exigència és molt baix o inexistent, de manera que aquests continguts es converteixen en quelcom menys important. Quant a l'alumnat, aquestes circumstàncies fan que no disposi de la informació ni el temps necessari per familiaritzar-s'hi, aprendre les tasques, sentir-s'hi a gust i, en definitiva, trobar-hi l'interès.

En conjunt, doncs, entre l'alumnat i el professorat d'Educació Física, es fa present també la situació de jerarquia cultural en què aquelles formes associades a la masculinitat es valoren molt més que les associades a la feminitat, que s'ignoren, es menystenen, o se silencien.

a) El futbol: l'esport "rei" entre els nens

El predomini del model més androcèntric a l'Educació Física comença ja amb la presència i l'èxit del futbol, especialment entre els nens, i el predomini que té en les fases de joc lliure o de transició. Es posa en evidència, per exemple en:

- el fet d'aprofitar qualsevol moment per jugar a futbol;
- l'entusiasme que mostren la majoria dels nens quan es proposa el futbol com a contingut a treballar;
- o la insistència permanent per jugar "partit", que reproduïx el model esportiu tècnic i de competició tradicional; etc.

Aquestes mostres d'interès pel futbol però, es converteixen en resistències si la proposta que fa el professorat segueix una lògica pedagògica, prioritzant la participació, el respecte i l'aprenentatge, ja que l'interès dels alumnes és, especialment, per la vessant competitiva i d'eficiència tècnica.

Així doncs, aquest fet coincideix amb Peter Bramham (2003) quan assenyala que la perspectiva més pedagògica genera moltes crítiques entre els alumnes que tenen un major domini de l'activitat. Les propostes de canvis en aquest sentit no sempre són ben rebudes, i aleshores sorgeix la resistència al canvi del model hegemònic de l'Educació Física, que és el que Susan Birrell i Nancy Theberge (1994: 364) anomenen "la resistència a la resistència que caracteritza els esforços dels grups dominants per mantenir la seva posició". Sovint els nens més hàbils consideren que el professorat perd temps amb la minoria que es resisteix al model hegemònic de l'Educació Física —al model

androcèntric— i es queixen també de repetir sessions d'iniciació per a qui té menys habilitat. El fet que els nens es dirigeixin en més ocasions al mestre o a la mestra per protestar que no pas les nenes, malgrat aquestes es trobin en situacions d'exclusió o pressió en moltes més ocasions que els seus companys, reflecteix aquesta situació.

On més clarament es posa en evidència la resistència al canvi del model més androcèntric en l'Educació Física però, és a l'hora d'introduir els continguts tradicionalment propis de la cultura femenina. S'observen diverses circumstàncies que denoten el desprestigi i el menyspreu que arrossegueu els continguts d'expressió: el rebuig explícit i directe, la ridiculització de les activitats, la participació amb desídia per part d'alguns nens, i també les mostres de desinterès en algunes propostes per part d'algunes nenes.

En els continguts d'expressió, doncs, l'actitud dels nens —i també d'algunes nenes— davant les propostes del professorat suposa una dura resistència a la introducció d'aquest bloc al programa d'Educació Física, i un obstacle, consegüentment, a la incorporació d'unes activitats físiques considerades tradicionalment pròpies de la cultura femenina.

En conjunt, es pot advertir com el seguit d'actituds favorables al model esportiu tradicional, junt amb el desprestigi dels continguts d'expressió entre bona part dels nens i algunes nenes, condueixen a un clima de permanència del model més androcèntric. En l'Educació Física, doncs, si el professorat no fa res per corregir-ho, tal i com succeeix en el pati de jocs, el futbol pren molt més protagonisme i té més estatus que la resta d'activitats.

b) El desconcert en els continguts expressius

Dins la cultura professional de l'Educació Física, els continguts d'expressió i ritme tenen un estatus menor. Com assenyalen Begoña Learreta, Kiki Ruano i Miguel Ángel Sierra (2006), malgrat s'hagin inclòs en el currículum explícit, en moltes ocasions l'expressió corporal i les danses no es programen, es tracten en unitats didàctiques més breus, o bé es contemplen en la programació anual però no s'arriben a implementar mai.

En aquest estudi s'ha pogut observar com les expectatives del professorat que els continguts d'expressió i ritme siguin rebutjats, així com la inseguretat que tenen davant aquest tipus de continguts, fan que les activitats siguin valorades, en diverses ocasions, com a "difícils". Les resistències de l'alumnat fan que plantejar aquests continguts resulti incòmode i dur per al professorat,

especialment per al més jove. Aleshores, davant l'expectativa d'haver "d'enfrontar-se" a les resistències del grup dominant d'alumnes, s'opta per renunciar a aquests continguts o per deixar que el treball d'expressió i ritme es faci des d'altres àrees, com la música o la tutoria.

Tal i com descriu Inez Rovegno (1994), el professorat tendeix a no programar aquells continguts "difícils" i a limitar-se a una "zona curricular de seguretat" amb propostes en què l'alumnat estigui disposat a participar, de manera que cedeix a les pressions dels nens més hàbils i dóna cabuda a activitats que sí que són del seu gust. Així doncs, aquelles activitats pròpies de la cultura femenina deixen de programar-se o reben una atenció anecdòtica.

D'altra banda, el fet que s'introdueixin els continguts propis de la cultura femenina tampoc garanteix que es tinguin en compte els valors i maneres de fer pròpies de la feminitat. Deixant de banda el fet que la introducció mateixa de continguts associats a l'expressió i al ritme, tradicionalment considerats com a propis el gènere femení, ja es pot considerar un primer element de canvi en l'Educació Física, el cert és que la simple introducció d'aquests continguts no és garantia de la superació dels models tradicionals de gènere ni d'unes relacions més equitatives. Fins i tot, es podria convertir en un element que confirma els models i les relacions tradicionals de feminitat i masculinitat.

Segons Begoña Learreta (2004, cf. a Canales, 2006), l'expressió corporal es relaciona principalment amb les produccions artístiques amb bases rítmiques, caracteritzades per la imitació mimètica de moviments. Aquesta tendència redueix substancialment les possibilitats educatives de l'expressió corporal. És a dir, el professorat d'Educació Física, quan proposa continguts expressius els redueix a la imitació de patrons motrius, com poden ser els balls de saló i les coreografies d'aeròbic.

Com s'ha pogut observar en aquesta recerca, la imitació de models estàndards de moviments sovint suposa la reproducció d'uns rols diferenciats per a nens i nenes, especialment en el treball de les danses populars, de manera que les nenes tenen uns moviments a fer, i els nens uns altres: es simbolitzen així les relacions tradicionals entre homes i dones. Quan a les classes d'Educació Física s'introdueixen aquestes activitats resulta interessant observar si les danses escollides tenen uns rols diferenciats per a nens i per a nenes, si els moviments són diferents, així com si el professorat manté

aquests rols, els modifica o bé els ignora. En aquells casos en què es mantenen, aquest fet implica que no només no s'aprofita la introducció d'aquests continguts per canviar, més profundament, les formes de fer hegemòniques de l'Educació Física o els models i les relacions tradicionals de feminitat i masculinitat, sinó que en aquestes formes se segueixen reforçant. Si, a més a més, el canvi de rols s'utilitza com un mecanisme de càstig, com s'ha pogut observar en algun cas, confirma encara més la idea que als nens els correspon un paper i a les nenes un altre.

D'altra banda, la introducció de continguts expressius no sempre suposa un canvi en la metodologia i les maneres de fer del professorat, ja que sovint, per tal de motivar l'alumnat més resistent, el professorat introdueix referents esportius i competitius a les activitats d'expressió i ball, de forma que esportivitza, en certa manera, aquest tipus de continguts. El valor expressiu en si mateix, doncs, aquell que seria tant necessari per a la coeducació perd rellevància.

9.1.2. Tensions entre alumnes

A l'hora de fer grups, en el treball en parelles mixtes, quan hi ha d'haver contacte i proximitat, o en les activitats en què hi ha competició, es posen en evidència els tabús i els prejudicis que segueixen vigents entre nens i nenes.

En el moment de formar el grup i en el desenvolupament de l'activitat, sovint es produeixen unes situacions de tensió entre nens i nenes que generen un context i unes circumstàncies d'aprenentatge que no són sempre les més idònies: situacions de ridiculització, exigències, exclusions, etc.

A continuació, en els dos primers apartats, es posa en relleu la permanència de prejudicis en la formació de grups per fer tasques en què hi ha d'haver contacte i tasques en què hi ha d'haver competició. Seguidament, en els dos següents apartats, es destaca com en el desenvolupament de la tasca en grups mixts, les relacions que s'hi generen poden comportar la confirmació dels models tradicionals de gènere, més que no pas la ruptura. Així, mentre que a les sessions de preesport es pot veure com són les nenes les qui es troben en més situacions de tensió, a les sessions d'expressió són nens els qui es troben en una situació compromesa. Si el mestre o la mestra no hi intervé, aquestes situacions de tensió incideixen més en la decisió d'implicar-se més o menys en el joc que la mateixa carrega cultural de gènere que el contingut pot comportar.

a) La permanència de prejudicis

Com plantegen Benilde Vázquez i Gonzalo Álvarez (1990), el fet d'estar sempre amb el grup d'iguals, a causa de l'homogeneïtat del grup i de la manca de models alternatius, pot comportar el reforçament dels models i relacions tradicionals de gènere així com la sanció de qualsevol acció o gest que pugui suposar-ne la ruptura o l'allunyament del grup. El treball i l'intercanvi entre grups mixts, doncs, pot ser molt favorable a la ruptura dels models tradicionals.

En general però, tant nens com nenes tendeixen a ajuntar-se amb el grup d'iguals a qualsevol tipus de sessió, de preesports o d'expressió, i en qualsevol moment d'aquesta, ja sigui a les fases d'informació, d'activitat o de transició.

Així, el fet d'haver d'interactuar i compartir activitat amb algú del sexe contrari esdevé un element que genera molt renou i inquietud entre l'alumnat. Es fa especialment patent quan s'han de formar parelles però el nombre de nens i nenes és imparell, o bé quan s'estableixen grups mixts per al treball de danses.

En aquelles tasques en què s'ha de formar una parella mixta inevitablement, encara que el nen i la nena no ho hagin escollit, es genera una situació força particular. Aquesta parella mixta, que generalment es manté durant tota la tasca o fins i tot durant tota la sessió, es troba en unes circumstàncies específiques, ja que mentre que la resta del grup pot treballar amb qui es troba més a gust, en aquest cas no és així: disposa de pitjors condicions (pitjor material, menys temps de pràctica, o menys espai), i sovint el nen i/o la nena són objecte de ridiculització per part de la resta del grup.

En aquests casos, el professorat, un cop ha format la parella i ja té tot el grup organitzat, acostuma a no preocupar-se'n més i a donar per suposat que aquella parella treballarà igual que la resta, si bé les condicions en què es troben són ben diferents. Seria necessari però, establir algun tipus d'estratègia per evitar que sigui sempre la mateixa parella la que es troba en aquesta situació, i procurar que les circumstàncies siguin més favorables, facilitant-li un espai i un material adequats. Així, el fet de treballar en parella mixta pot representar fins i tot un premi o una oportunitat de disposar de millors condicions i no una situació en què el context és clarament

desfavorable, fet que fa més difícil encara que la relació entre nena i nen sigui agradable.

D'altra banda, quan el professorat estableix els grups mixts, com en el cas de les danses populars, per exemple, s'observa que si bé la majoria d'alumnes s'agafen de les mans amb normalitat, alguns nens i nenes fan diversos gests que denoten la reticència al contacte. Si bé no tot l'alumnat expressa aquestes mostres de rebuig, i qui les adopta sovint acaba canviant de postura i només en alguns casos la manté durant tota la sessió, no és estrany que quan nens i nenes en grups mixts tenen ocasió d'inventar-se una coreografia lliurement no hi hagi contacte o proximitat. Així, tot i que en el treball pautat nenes i nens poden agafar-se i apropar-se, a l'hora del treball lliure en grups mixts aquesta relació dins l'espai més íntim no es produeix.

D'altra banda, quan l'activitat a efectuar implica competició, tant si es dona en una activitat preesportiva, com en una d'expressió (un concurs de coreografies, per exemple), l'equilibri entre el nombre de nens i nenes és una qüestió que l'alumnat, com passa amb el professorat, té molt en compte. Jepkorir Chepyator-Thomson i Catherine Ennis (1997) ja assenyalen que quan la selecció de les persones que integren els grups es fa amb propòsits competitius sorgeixen plantejaments associats al sentit de "justícia" i es prefereix que qui és menys hàbil i qui ho és més es distribueixin equitativament entre els equips, de manera que fins i tot es supera la preferència pel grup d'iguals, tal i com s'ha observat en alguns casos en aquest estudi.

En aquestes ocasions es fan ben presents els models tradicionals de gènere, ja que a les sessions de preesport s'observa com són algunes nenes les que no consideren adequat que hi hagi equips només de nens, ja que aquests guanyarien fàcilment. En canvi, a les sessions d'expressió, consideren que el fet que hi hagi menys nens al grup explica que la coreografia inventada tingui menys elements, seguint les expectatives tradicionals de gènere.

Igualment, el fet d'organitzar equips "equilibrats", si bé permet que el joc sigui igualat i hi hagi certa emoció en la competició, no garanteix que la participació sigui equitativa, i hi sorgeixen múltiples situacions de tensió que cal resoldre.

En el cas dels preesports, són nenes les que majoritàriament pateixen situacions que suposen la marginació i/o la pressió en les activitats que es

proposen, mentre que en el cas d'expressió són majoritàriament nens els que es troben en aquest tipus de situació. D'altra banda, a les sessions de preesport són els nens els qui fan més mostres d'exigència vers la resta del grup, i a les sessions d'expressió, són les nenes.

b) La marginació de les nenes en els preesports

En les sessions de preesport, la marginació de la major part de les nenes es fa molt palpable perquè se les pot veure als marges del terreny de joc i acaben efectuant molt poques intervencions. Aquest fet, clarament visible, sovint és detectat pel professorat, especialment el més experimentat, el qual acostuma a buscar estratègies per afavorir la participació de les nenes i també dels nens menys hàbils: donant instruccions als nens perquè passin la pilota, introduint consignes a la tasca per afavorir la participació de tothom, motivant les nenes perquè participin o bé donant-los orientacions tècniques. El professorat, sovint aborda les dues qüestions (el monopoli del joc dels nens més hàbils i la manca d'implicació de les nenes), amb un doble discurs: "nens, passeu la pilota" i "nenes, moveu-vos una mica", ja sigui abans de començar la tasca, durant l'execució o posteriorment.

Sovint, però, aquestes estratègies plantejades amb la intenció d'afavorir la participació en igualtat contribueixen a potenciar la discriminació i els prejudicis. Es tracta, doncs, d'una de les situacions de contradicció que emergeixen a les classes d'Educació Física, ja que si bé la intenció és afavorir unes relacions més igualitàries, en realitat es pot produir el contrari, com apunten Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001).

Aleshores, aquest discurs del professorat tant habitual acaba sent poc útil, confirma els estereotips i propicia que les alumnes visquin situacions de tensió. És poc útil perquè en realitat, malgrat que hi hagi aquest discurs, o consignes com "tothom ha de tocar la pilota abans de xutar", els nens —excepte els menys hàbils—, passen la pilota només quan se'ls ho indica o quan és necessari per la norma establerta en el joc, no perquè realment considerin adequada l'acció. Així, quan han complert el mínim que s'exigeix, segueixen exclouent les companyes i també els companys menys hàbils. D'altra banda, aquest tipus de discurs o consignes van confirmant els models tradicionals de gènere a l'alumnat, ja que els nens —a qui es dona a entendre que en saben—, han de "concedir" l'oportunitat de jugar a les nenes, les quals acaben sent vistes com "un problema", perquè no en saben ni els interessa.

Anant una mica més enllà, a més a més, aquest tipus d'estratègies poden suposar, en molts casos, una situació de ridiculització o exigència que empitjora encara més el clima d'aprenentatge. Com es desprèn d'aquest estudi, a la situació d'exclusió de les nenes en el joc, s'hi afegeix la de pressió, que es pot agreujar encara més amb aquest tipus d'estratègies. Aquesta pressió consisteix en un seguit de situacions, a què s'arriba de forma més o menys conscient, que impliquen la coacció perquè es faci una determinada acció, la ridiculització o el retret per haver comès algun error, el menyspreu per allò que es duu a terme, o fins i tot, la intimidació (l'amenaça de donar un fort cop de pilota, etc.).

Aquestes circumstàncies generen un clima en què és difícil que les nenes disposin de suficient confiança per poder aprendre l'activitat amb tranquil·litat. Així, el plantejament dels continguts preesportius a les classes d'Educació Física, en lloc de promoure l'interès per l'esport en qüestió, pot fer just el contrari i generar la inhibició, l'apatia, la desgana o l'abandonament, com una forma d'evitació de qualsevol possible pressió o conflicte, tal i com ja es descriu a Bain (1990).

Com assenyalen Lucio Martínez Álvarez i Alfonso García Monge (2002, 2007), si s'observen els marges es percep que no tothom gaudeix del joc de la mateixa manera. No es tracta només d'una qüestió d'habilitat, sinó també de confiança, ja que aquesta és bàsica per poder fer el procés d'aprenentatge en unes bones condicions i amb temps suficient per aprendre la dinàmica del joc i les habilitats que permeten desenvolupar-s'hi correctament.

En la major part dels casos, doncs, tal i com destaquen Ann Flintoff i Sheila Scraton (2001), les circumstàncies que es produeixen al llarg de les classes d'Educació Física són lluny de ser les ideals per a moltes alumnes. Així, aquestes mateixes autores, assenyalen que la major o menor implicació de les alumnes a les activitats proposades no té tant a veure amb el tipus d'activitat sinó amb el tipus de relacions que s'hi estableixen:

"Tot i que per moltes noies és acceptable ser físicament actives, fins i tot en aquelles activitats prèviament considerades "masculines", molts contextos d'activitat, com les sessions d'Educació Física mixta, romanen àmpliament controlades per homes i nois [...] Les noies són molt conscients de les relacions de gènere, i les contradiccions i ambigüitats que se'n deriven per a elles, i també molt realistes en reconèixer que molt professorat fa poc per millorar o canviar això. Algunes de les noies, com indica l'estudi, escullen gestionar aquesta situació deixant de banda l'Educació Física, o escollint prendre part només en els contextos

d'activitat física fora de l'escola, amb només noies." (Flintoff & Scraton, 2001: 18)

Des d'aquesta altra perspectiva, l'actitud suposadament passiva i en segon pla que manifesten algunes nenes per les activitats esportives, o l'interès per altres tipus d'activitats, és en molts casos deguda al tipus de relacions que s'hi estableixen, davant les quals el professorat sovint no intervé. Així, es coincideix amb Ann Flintoff i Sheila Scraton (2001: 18), quan assenyalen que les actituds vers l'Educació Física de les noies que van formar part del seu estudi, eren:

"En el millor dels casos, indiferents a l'Educació Física, i en el pitjor, hostils. Fins i tot aquelles que gaudien de l'activitat física treien importància a l'Educació Física i en qüestionaven el propòsit. La majoria de les que són actives fora l'escola, sembla que ho són 'tot i l'Educació Física', més que no pas 'a causa de'."

Així, segons Jan Wright (1995), moltes noies en la seva subjectivitat interioritzen el sentiment que els seus cossos i capacitats no són adequades per a l'activitat física.

Com s'ha posat en evidència en aquesta recerca, cal tenir en compte la incidència de les relacions que s'estableixen de forma quotidiana entre nenes i nens en la seva implicació en les activitats i el seu interès pels continguts que es treballen. La mateixa veu de dues de les protagonistes de l'estudi posa clarament en evidència els motius pels quals a les estones de pati i en els jocs que es proposen a les classes d'Educació Física la majoria dels nens ocupen l'espai central del terreny de joc i la majoria de les nenes es mantenen als costats: "Perquè es pensen que nosaltres no sabem jugar, que som molt dolentes i que farem faltes i [...] alguns nens si passem la pilota a algú, doncs es queixen, ens insulten, coses així"; i també: "Que com els nens es pensen que ells no fan mai ni una falta ni res doncs les nenes sempre tenim que estar a una altra banda i si nosaltres no anem a buscar la pilota, la pilota sempre és per als nens, nosaltres allí al costat avorrint-nos, perquè mai ens la passen, sols si anem a buscar-la".

Algunes nenes, doncs, es mantenen als marges no perquè no vulguin intervenir o perquè no en sàpiguen, sinó per l'actitud i comportament dels seus companys. Així doncs, s'hauria de tenir una cura especial de les relacions de grup que s'estableixen durant el desenvolupament de les classes.

c) *La rigidesa de la masculinitat: una dura línia defensiva*

Algunes de les situacions que s'han pogut observar en aquest estudi denoten la permanència, encara, dels principis que han de mantenir els nens per tal de mostrar la seva masculinitat a la resta del grup.

Les intimidacions i pressions a les companyes — i a alguns companys— en els preesports, així com les mostres de resistència a les activitats d'expressió en forma de simulacions de lluites i cops entre alumnes reflecteixen l'aurèola d'aire agressiu i violent del qual s'ha d'envoltar un nen, és a dir, el principi del *Give'em hell*.

La pressió i la ridiculització que pateixen alguns nens quan són superats per les nenes, així com les disputes pel compliment de les normes i l'interès per l'assoliment de la victòria entre els nens, especialment en les activitats preesportives, posen en evidència el principi *The big wheel*, és a dir, la importància de tenir èxit, i més davant les nenes.

Apartar-se dels cànons tradicionals, i excloure's del joc, d'altra banda, tampoc és fàcil, ja que com s'ha observat, la resta del grup i el professorat esperen la participació activa en el joc i el domini per part dels nens, allò que David & Brannon (1976) anomenen el principi de *The sturdy oak*, és a dir, mostrar confiança.

I finalment, el rebuig explícit a les propostes de balls i danses, amb expressions com "yo no pienso hacer de Heidi" (E2, A; 274), denota també el rebuig a activitats associades a models femenins, seguint el principi assenyalat pels mateixos autors de *No sissy stuff*, és a dir, el de no ser com una nena. Les ridiculitzacions dels companys a qui s'atribueix el rol de nenes en les danses populars també denoten la presència d'aquest principi entre l'alumnat. Així, alguns nens es presenten voluntaris per canviar de rol i adoptar un paper femení en to de broma i ridiculitzant la tasca, de manera que la seva masculinitat no els és realment qüestionada.

Cal tenir en compte, doncs, que el desconeixement i la inseguretats a l'hora de fer una activitat que no dominen pot ser un dels motius que porta alguns nens a mostrar resistències cap a aquestes propostes, més que no pas la càrrega de gènere que comporta.

Sovint, però, la masculinitat implica no només "no fer coses de nenes", sinó també fer les "coses de nens", ja que si es mostra poc interès per les activitats associades tradicionalment al gènere masculí, com per exemple, els

partits de futbol, la identitat sexual de l'alumne o alumnes també pot ser qüestionada. La mateixa veu d'alguns protagonistes de l'estudi ha posat en evidència aquesta pressió per jugar a futbol en denunciar "és que després diuen que sóc un maricón, un gai o no sé què".

Els nens, doncs, quan no juguen a futbol, quan mostren interès per les activitats d'expressió o quan cometen errors —i més davant una companya— són sancionats i reben una pressió que implica no només exigències o ridiculitzacions, sinó que va molt més enllà, ja que hi tenen molt més en joc, la seva masculinitat, lligada fortament a l'heterosexualitat (Messner & Sabo, 1990; Laberge & Albert, 2000; Ronholt, 2002; Bramham, 2003). Com en el cas de Helle Ronholt (2002), sembla que el significat de ser *nena* és més flexible i ampli que el significat de ser *nen*, que sembla ser més limitat i rígid. Entre l'alumnat, així, és més acceptat que una nena s'impliqui en una activitat com el futbol que no pas que un nen l'abandoni, cosa que fa palès el major valor atribuït a aquest tipus de pràctiques.

En conjunt, doncs, la present investigació posa en evidència la gran quantitat de pressions que es produeixen entre alumnes i com aquest clima de tensió condiona la participació de nenes i nens en les diverses activitats.

9.1.3. El professorat com a reproductor

El professorat juga també un paper important a l'hora d'activar el procés de reproducció. A grans trets, és qui reforça el procés de reproducció i ho fa, bàsicament, mitjançant tres mecanismes: l'omissió a l'hora de prevenir o resoldre situacions discriminatòries; la gestió incorrecta de la sessió, i a través de pràctiques que condueixen a situacions de desigualtat o a la perpetuació dels models tradicionals de gènere.

a) L'omissió en l'acció i el principi de llibertat individual

Quan el mestre o la mestra no actua davant les relacions de pressió que sorgeixen entre alumnes, ja sigui perquè no les observa, no les reconeix, no hi dóna importància o les ignora i fa com si no ho hagués vist, aquestes relacions de pressió s'estableixen amb normalitat a les classes i a la interacció quotidiana. Aquest fet condiona, de forma més o menys permanent, la participació de l'alumnat en les activitats, ja siguin de tipus preesportiu o d'expressió.

Si bé en el treball de continguts preesportius el professorat sí que detecta el nivell desigual de participació de nenes i nens, especialment en els jocs més

globals, sovint es produeixen casos en què el mestre o la mestra ignora, i no aborda, les relacions de pressió que viuen les alumnes. Igualment, els episodis en què hi ha nens que pressionen els seus companys perquè es comportin seguint les pautes tradicionals de masculinitat s'incorporen també a les classes pràcticament com a quelcom "normal", de manera que en poques ocasions són identificats pel professorat.

A les sessions d'expressió, quan l'actitud de mofa és clarament pública i visible, o quan es tracta de molèsties i cops dirigits a altres alumnes del grup, el professorat sí que hi intervé per intercedir a favor de qui ha rebut la pressió. Tot i així, la presència important de mostres de resistència a aquests continguts, així com la visibilitat que tenen algunes formes de ridiculització entre alumnes a les classes, fan que les situacions de pressió menys ostensibles i més subtils passin inadvertides o no se'ls doni rellevància, de manera que el mestre o la mestra no se n'ocupa.

D'altra banda, a les situacions en què emergeixen comentaris insultants com *pareces un marica* o *marimacho*, una de les postures que adopta el professorat és ignorar-los, no fer-hi pràcticament cap comentari i treure-hi importància.

En els casos en què el professorat ignora la càrrega cultural de gènere que arrossegueu els continguts i no té en compte la incidència de les relacions de tensió que es produeixen durant el desenvolupament de l'activitat, es posa en acció el principi de llibertat individual. Així, es dona a entendre que avui en dia tots i totes les alumnes tenen llibertat per fer qualsevol activitat, ja que no hi ha cap barrera o trava legal que ho impedeixi. Partint de la creença que no hi ha cap limitació objectiva, s'entén que si nenes o nens no participen en els continguts proposats és, senzillament, perquè no volen (sense qüestionar-se per quina raó no volen). Aquest principi però, tal i com assenyalen Xavier Bonal (1998) en l'àmbit educatiu en general i Emma Rich (2004) en l'àmbit de l'Educació Física específicament, és clarament fal·laç.

En definitiva, els conflictes que sorgeixen contínuament en aquests continguts sovint són omesos pel professorat, de manera que es perd una oportunitat única per millorar les relacions entre alumnes, evitar que aquestes frenin la participació de nenes i nens en aquells continguts en què no tenen tanta seguretat, i superar l'atribució de gènere que comporten aquestes activitats així com els prejudicis presents entre l'alumnat.

b) Una gestió incorrecta de la sessió

Igualment, una gestió incorrecta de la sessió també pot donar lloc a situacions de desigualtat. En conjunt, les circumstàncies que s'han fet més presents s'han produït quan:

- a l'hora de formar els grups lliurement es queden alguns nens i/o nenes sense grup;
- la obtenció del material no és pautada: qui arriba primer, escull;
- no es donen indicacions sobre com fer una distribució de l'espai que permeti donar cabuda a tothom o es permet que els grups amb alumnes més hàbils ocupin les millors pistes;
- no hi ha una explicació adequada i clara sobre com s'ha de dur a terme l'activitat i els grups que no hi estan familiaritzats no poden començar a fer-la;
- o no hi ha un ordre d'intervencions acordat.

Qui es troba en situacions de desigualtat en aspectes vinculats a la gestió de la sessió varia en funció dels continguts i activitats que es realitzen. En el moment d'organitzar la distribució de l'espai i el material, doncs, el professorat hauria d'evitar que el col·lectiu tradicionalment allunyat de l'activitat en qüestió sigui, precisament, el que disposa de pitjors condicions pel que fa a espai, material o temps de pràctica.

c) Algunes pautes sexistes

A més de l'omissió i la gestió incorrecta de la sessió, s'han pogut observar també algunes maneres de fer entre el professorat que comporten una clara situació de discriminació o que reforcen els estereotips tradicionals: interactuar de forma desigual amb nens i nenes; modificar la disposició dels grups de manera que els nens que generen problemes a la classe vagin en grups de nenes; o utilitzar un llenguatge que reforça les expectatives de gènere. Unes situacions que s'han pogut observar fins i tot quan el professorat era conscient que s'estava duent a terme un estudi, fet que comporta, encara més, que siguin motiu de reflexió.

Pel que fa a la forma d'interactuar amb nens i nenes, és especialment rellevant el fet que a les categories en què el mestre o la mestra demana el suport de l'alumnat, ho fa seguint els models tradicionals de gènere, és a dir, es tendeix a demanar la col·laboració dels nens en les activitats preesportives

i de les nenes a les activitats d'expressió. D'altra banda, quantitativament parlant, si bé la dimensió de la mostra només permet apuntar aquests indicis, s'observa la tendència a dirigir-se més als nens que a les nenes, fet que es fa present en ambdós tipus de continguts i en gairebé tots els casos. En aquest aspecte, l'estudi apunta que el professorat, segons sigui un home o una dona, canvia la forma d'interactuar en funció de l'etiqueta de gènere associada a l'activitat. Així, en els continguts preesportius són les dones les que s'adrecen més als nens. En canvi, als continguts d'expressió, són els homes els que s'hi adrecen en més ocasions. En els casos estudiats, tant els mestres com les mestres tenen la necessitat de controlar el grup masculí, i amb més motiu si el contingut que treballen s'associa a l'altre gènere.

Pel que fa a la formació de grups, el professorat utilitza en alguns casos l'estratègia de modificar la disposició establerta inicialment i ubica els nens més revoltosos entre les nenes per tal de mantenir-ne un major control. Aquesta mesura de càstig per als nens, però, també té conseqüències per a les nenes, les quals es troben amb un company que no havien escollit inicialment. D'altra banda, aquesta mesura també implica que l'agrupament o la disposició mixta es fa servir com a càstig, de manera que a aquesta distribució se li atribueixen connotacions negatives. Com destaca Enriqueta Díaz (2007), aquesta pràctica reforça el model femení de submissió, ja que les nenes són les que han de tenir paciència i portar-se bé.

Pel que fa al llenguatge, la pràctica més habitual és la d'utilitzar el masculí genèric, si bé l'execució de danses populars en què es mantenen els rols diferenciats, genera situacions en les quals el professorat es dirigeix, i anomena, específicament, a nenes i a nens. D'altra banda, tot i no haver recollit cap episodi on el professorat faci ús de les expressions estereotipades que existeixen en l'argot esportiu tradicional, el tipus de llenguatge que utilitza també pot portar una forta càrrega d'expectatives de gènere i afavorir la reproducció dels rols tradicionals mitjançant l'ús d'adjectius i verbs, o l'atribució de determinades qualitats a nenes i nens.

9.2. Entre la resistència i el canvi

Els processos de resistència i canvi, tal i com s'ha apuntat a l'apartat teòric, són difícils de distingir. Com assenyalen Susan Birrell i Nancy Theberge (1994), és possible fer diverses lectures d'una mateixa conducta. Per aquesta raó, el fet de definir un acte com a una forma de resistència implica també un

component ideològic. Com assenyalen aquestes mateixes autores, aleshores, la definició o valoració d'una acció com a element de resistència o transformació no és mai tancada, ni absoluta, ni definitiva.

Malgrat aquestes dificultats, en el present apartat s'indiquen els aspectes que es poden interpretar com a actes de resistència i que esdevenen propers al canvi. Alguns d'ells però, són ambivalents i comporten situacions paradoxals. Per aquest motiu, dins el model teòric que es proposa, ocupen espais intermedis entre el procés de reproducció i el procés de canvi.

En aquest apartat, en primer lloc s'analitzen les actituds de l'alumnat que poden interpretar-se com una resistència als models tradicionals de gènere. A continuació, es fa referència a les relacions entre nenes i nens que, a diferència del que s'ha descrit a l'apartat anterior, generen un clima més favorable al canvi i faciliten la transformació dels models i les relacions tradicionals de gènere. Finalment, en el darrer apartat, es plantegen els aspectes més rellevants que afavoreixen el canvi pel que fa a la perspectiva del professorat.

9.2.1. Les resistències a la cultura esportiva dominant

Ann Hall (1996) assenyala que les dones han resistit la cultura dominant en l'esport de dues formes aparentment contradictòries, però igualment transgressores: creant cultures esportives alternatives o bé incorporant-se elles mateixes i l'esport femení a les estructures de poder. Es produeix doncs, una dialèctica en què cal promoure activitats contrahegemòniques i, alhora, cal que les dones entrin al món esportiu, ja que l'absència suposa donar suport a l'hegemonia masculina.

Explorant les actituds de l'alumnat en els diferents tipus de continguts, s'observa que no hi ha una sola postura homogènia entre el grup masculí i el grup femení. Les actituds i les relacions de nenes i nens, ja no es poden comprendre des d'un plantejament dualista, sinó des d'un plantejament molt més complex. L'anàlisi de les diferents sessions mostra com a l'Educació Física es construeixen múltiples diferències, i es configuren, no dos pols oposats, sinó un llarg espectre de postures i posicionaments que difuminen la separació bipolar dels dos gèneres: no hi ha una línia divisòria clara, sinó que hi ha nenes i nens que ocupen un espai en què hi tenen cabuda aspectes d'ambdós gèneres sense que uns excloguin els altres.

Pel que fa a les diverses postures que adopten les nenes davant les propostes d'activitats preesportives, i especialment del futbol, es veu com una part de les alumnes adopta actituds i mecanismes de resistència passiva al model d'esport tradicional i una altra part opta per incorporar-s'hi. En aquest cas, aquesta postura suposa la ruptura de l'apropiació hegemònica masculina de l'esport. S'observen, doncs, les dues formes de resistència de la cultura dominant, si bé, com assenyalaven Susan Birrell i Nancy Theberge (1994), cal que aquestes formes de resistència s'interpretin com a tal.

Pel que fa a les actituds dels nens, malgrat resulten més difícils d'observar, també s'han advertit postures divergents, de manera que si bé una part majoritària del grup de nens acostuma a preferir les activitats preesportives i/o a fer mostres explícites de rebuig davant les activitats d'expressió, una altra part no mostra la mateixa actitud. Així, d'una banda hi ha algun nen que mostra desinterès per les activitats relacionades amb el futbol, i també hi ha alguns exemples de nens que s'interessen per les activitats d'expressió, tal i com es descriu al darrer apartat.

a) La passivitat femenina: una forma de resistència?

James Scott (1985: 364, cf. a Birrell & Theberge, 1994) assenjala diversos exemples de formes de resistència quotidianes que estan a l'abast de qui no forma part dels grups dominants: "anar lentament, divergir, desertar, mostrar una falsa complicitat, pispar coses, aparentar ignorància, desprestigiar, provocar, sabotejar, etc.". Es tracta de mecanismes que necessiten molt poca o cap coordinació o planificació i per als que es fa ús de les xarxes informals. Sovint representen una forma d'"autoajuda" amb què s'evita habitualment qualsevol confrontació simbòlica directa amb l'autoritat.

Així, malgrat que no siguin explícites o intencionades, és possible l'existència de resistències del grup femení al discurs androcèntric dominant a l'Educació Física. Aquestes formes de resistència poden venir d'altres experiències d'activitat física i de la vivència de discursos i pràctiques femenines, incloses les aconseguides des de l'escola, els mitjans, la família i el grup d'iguals (Wright, 1995).

En aquest estudi, com al treball de Ana Makazaga, Begoña Llorente i Begoña Kortabitarte (2001), s'ha observat que les resistències de la major part de les nenes davant el model esportiu tradicional, basat en el model tècnic, de competició i més androcèntric, adopten diverses formes:

- mostrar indiferència pel desenvolupament del joc;
- treure transcendència als errors;
- insistir en la pròpia falta d'habilitat;
- buscar la complicitat entre companyes i introduir noves maneres de fer al si de l'activitat;
- o bé mostrar interès per altres activitats que no tenen res a veure amb la tasca proposada.

Com assenyala Jan Wright (1995), les pràctiques de resistència de les alumnes es manifesten mitjançant moltes i diverses postures. Les propostes de continguts preesportius, i especialment de futbol, sovint generen poc entusiasme entre bona part de les nenes, de manera que s'observa com algunes d'elles, si bé no les rebutgen explícitament, sí que mostren una actitud d'indiferència pel joc. Paral·lelament a aquesta actitud d'indiferència i de treure transcendència als errors, s'observa el recurs del discurs "jo no en sé", ja sigui a l'inici de la tasca o com a rèplica als retrets dels companys i a les indicacions del professorat. Amb aquest argument, així com amb el de la consideració del futbol com un esport "molt avorrit", algunes nenes es justifiquen i s'excusen per la seva actitud passiva.

Les nenes que no participen activament en el joc indicat pel professorat no sempre adopten un paper totalment passiu, sinó que posen en pràctica altres activitats, com: posar atenció a qüestions que no són del joc, parlar amb les companyes, inventar-se nous exercicis o moviments (donar voltes sobre una mateixa, fer dibuixos al terra, etc.), o modificar la tasca de manera que els resulti més interessant (passar-se la pilota enlloc d'intentar robar-se-la, buscar formes originals de passar-se-la, etc.).

S'observa, així, com davant d'una activitat que no resulta del seu interès, algunes nenes no entren dins la lògica del joc i creen un model propi, més proper als seus interessos, aprofitant els moments de transició per fer les activitats, gests i moviments que més els agraden, encara que no tinguin res a veure amb l'activitat preesportiva de què es tracta.

Així, s'ha observat, per exemple, que per tal de fer la tasca, en molts casos les noies se solidaritzen entre elles: es busquen les unes a les altres en els jocs de col·laboració; procuren que les companyes amb menys habilitats puguin participar i no quedin excloses dels jocs o exercicis; vetllen per un bon

compliment dels torns; col·laboren amb les companyes en l'execució de la tasca perquè aconseguixin l'objectiu; donen consells sobre com fer l'exercici; etc. Una altra mostra de la solidaritat que es dona entre companyes és la sanció que es produeix quan aquesta solidaritat no es fa present, i és causa de disputes i protestes entre nenes.

En conjunt, aquest tipus d'actituds poden entendre's també com la construcció d'una manera de fer pròpia i diferent a la que proposa el professorat i que desitja una part del grup. Les alumnes tendeixen a iniciar una nova manera de fer a partir d'interaccions privades que generen unes relacions més íntimes i de solidaritat que disminueixen la base de poder/coneixement del mestre o la mestra (Wright, 1995).

Les alumnes no estan completament d'acord en ser posicionades com a "inferiors". Com assenyala Helle Ronholt (2002), les nenes que adopten aquest tipus d'actituds eviten ser classificades dins el model tradicional de gènere com a més dèbils o menys capaces. Algunes nenes no necessàriament accepten la posició de "dèficit", sinó que modelen la seva participació a la classe d'una manera que els resulti agradable. En realitat, no donen valor al fet de jugar bé o malament, sinó que elaboren un model propi, amb les seves pròpies normes, valors i maneres de fer, que no encaixa en el discurs dominant tradicional de les classes d'Educació Física ja que aquest premia, especialment, a qui té qualitat tècnica en l'esport.

Elles responen creant les seves pròpies definicions de competència, considerant les inquietuds que els nens tenen pel joc com a mostra d'immaduresa o rient-se dels comentaris. A més a més, a moltes nenes, aquestes formes de fer pròpies les ajuden a ser independents de les definicions masculines que els atribueixen "inferioritat" i les proveeixen de suficient resistència davant les crítiques dels nois.

Aquest desdeny per l'eficiència tècnica i la vessant competitiva que imperen al model esportiu tradicional, tal i com assenyala Helle Ronholt (2002: 33), té el "potencial de minar i desafiar el poder del discurs dominant de les relacions de gènere, així com també el discurs dominant de l'Educació Física". En aquest sentit, Inez Rovegno (1994) destaca com el professorat que domina la vessant tècnica de l'esport en qüestió, es troba amb moltes dificultats per aconseguir que les activitats i exercicis de tècnica i tàctica que nois i noies d'equips federats fan amb entusiasme, siguin fetes pel conjunt de l'alumnat

d'Educació Física. Encara que no en tingui la intenció, aquesta actitud pertorba la manera de fer i la lògica de l'Educació Física basada en el model esportiu i més androcèntric, i causa molta irritació entre els nois, també entre algunes noies, i entre una part del professorat, de manera que si bé no suposa un rebuig directe, sí que suposa una alteració.

Identificar i prendre seriosament aquesta manera de fer pròpia ens hauria de portar a preguntar-nos el perquè passa això i a aprofitar aquestes situacions com una oportunitat per comprendre millor l'alumnat, tal i com proposa Alison Dewar (1994: 14): "situant les accions dels individus en els processos socials i les estructures que ajuden a crear-los".

Aquest tipus de resistència però, com assenyala James Scott (1985, cf. a Birrell & Theberge, 1994), no acostuma a ser identificat, i les formes de resistència femenina són confoses i mal interpretades. Així, habitualment, el professorat no identifica aquest tipus de comportament com un senyal d'alerta o una oportunitat per plantejar altres metodologies i propostes, sinó que confirma els estereotips tradicionals de gènere propis de la cultura professional, entenent que les "nenes són unes fleumes" i només algunes s'interessen per l'Educació Física en general.

Es tracta, doncs, d'un seguit d'actituds i comportaments que, d'una banda, reforcen el model tradicional femení però que, a la vegada, es converteixen en un mecanisme de resistència al model més tècnic i competitiu del preesport i generen una situació ambigua i contradictòria.

En aquest sentit, Xavier Bonal (1994) assenyala que el fet de veure les nenes "com un problema" no permet percebre que la seva actitud pot ser una producció cultural alternativa, una mostra de resistència al model esportiu tradicional, o una oportunitat pel canvi del model androcèntric hegemònic en l'Educació Física. Aquesta actitud, doncs, en lloc de ser assumida com a quelcom natural o normal, hauria de portar el professorat a qüestionar-se la seva pràctica quotidiana.

Aquesta manera de fer, doncs, ha de ser reconeguda per part del professorat ja que, si no és així, les "resistències" femenines latents en el dia a dia segueixen ocultes i invisibles, i es perpetua la situació. Davant aquesta visió estereotipada, cal tenir en compte, com també assenyalen Ann Flintoff i Sheila Scraton (2001), que el fet que les nenes no mostrin interès o no participin activament a les classes d'Educació Física no suposa que no

desenvolupin un estil de vida actiu o tinguin interès per l'activitat física, com es podria deduir a primera vista i com sovint s'ha interpretat.

Així, com plantegen John Evans i Dawn Penney:

"La menor participació que s'ha pogut observar en algunes formes esportives potser no és del tot un problema. En canvi, la relativa absència d'oportunitats per nois i noies per participar en altres formes d'activitat física i esport (que són centrals per 'altres' cultures no dominants i que comprenen 'altres' valors) potser és el problema 'real' a resoldre."

(2002: 16)

b) La flexibilitat del gènere femení, culturalment parlant, és clar...

En els preesports, tot i la tendència general del grup d'iguals a agrupar-se i que els nens poden generar situacions d'exclusió i pressió al llarg del joc, hi ha algunes nenes que s'incorporen als partits de futbol organitzats pels seus companys o on aquests són majoria. En aquests casos, com assenyala Helle Ronholt (2002), i dins la lògica androcèntrica del model d'Educació Física mixta, fins i tot poden ser elogiades.

A les franges de joc lliure, o quan el mestre o la mestra demana qui juga a futbol al pati es fa palesa la presència de nenes interessades per aquest esport (als quatre centres on es donen aquestes circumstàncies es constata que en tots ells hi ha algunes nenes que juguen a futbol, en un nombre variable que pot anar de només una de les alumnes del grup, a gairebé la meitat). Com proposa Montse Martín (1999) pel que fa a les jugadores de rugbi, és interessant analitzar com aquestes nenes contribueixen a la transformació dels estereotips tradicionals de feminitat i, al mateix temps, poden contribuir a la transformació de la consideració del futbol com a quelcom "masculí". Una situació dialèctica i paradoxal que afegeix complexitat a l'estudi de les relacions de gènere a l'Educació Física i l'esport.

En les activitats d'expressió, d'altra banda, on s'observa com noies i nois fan broma quan algú ha de canviar de rol a les danses populars, es detecta com les noies a qui pertoca canviar de rol¹³⁰ adopten diverses postures: mentre algunes d'elles ho accepten sense més ni menys, altres s'hi presenten voluntàriament, i unes altres, en un posicionament totalment oposat, s'hi neguen.

¹³⁰ En cap cas s'ha observat una situació en què sigui el nen en qui faci la dansa en el paper femení.

Junt amb un conjunt de comportaments que es configuren com un mecanisme de resistència passiva al model tradicional i més androcèntric del preesport, doncs, també s'observen altres tipus de comportament, ja que no totes les nenes adopten aquests mecanismes. La diversitat de postures que es posen de manifest entre les nenes a les classes d'Educació Física en els continguts observats és ben àmplia, i això fa difícil establir un sol perfil homogeni.

c) Nens que esborren fronteres

Tot i la rigidesa de la masculinitat, alguns alumnes troben mecanismes per desmarcar-se'n dels paràmetres estrictes i introduir-se també en allò considerat tradicionalment com a femení.

Els balls i danses populars, com s'ha assenyalat anteriorment, sovint són objecte de comentaris de rebuig directes i explícits. Tot i així, després de la negativa inicial d'alguns dels nens més resistents, alguns altres, en algunes ocasions, mostren clarament actituds i accions que denoten l'interès que tenen per aquestes propostes. A les propostes d'activitats relacionades amb la mímica, la representació teatral, o la relaxació, es constata també l'interès que tenen alguns nens per dur a terme la tasca.

S'observa que, en algunes ocasions, els nens que manifesten actituds i conductes de resistència a la tasca, si tenen coneixements i orientacions inicials per fer-la i tenen la seguretat que si "queda penosa" no passarà res, la duen a terme amb interès. Cal tenir en compte, doncs, que el desconeixement i la inseguretat a l'hora de fer una activitat que no dominen pot ser un dels motius que porta alguns nens a mostrar resistències a aquestes propostes.

Paral·lelament a totes aquestes mostres d'interès pels continguts d'expressió tal i com els proposa el professorat, també s'observa com alguns nens aprofiten aquestes sessions per fer altres moviments i activitats. Alguns nens, ja sigui a les propostes de continguts d'expressió o de preesport, prenen la iniciativa i aprofiten els moments de transició per fer diversos moviments i gests amb què defugen el model preesportiu més androcèntric.

D'altra banda, al llarg de totes les sessions d'expressió s'observa com alguns nens, aprofitant les fases de transició d'una activitat a l'altra o en les activitats que tenen llibertat per fer els moviments que vulguin, el que fan és simular cops, empentes o lluites. En aquest cas però, no es tracta de gests o moviments que distorsionen el desenvolupament de l'activitat, sinó que els afegeixen com un element més de la coreografia.

9.2.2. Relacions per impulsar el canvi

La interacció constant que es produeix a les classes d'Educació Física entre l'alumnat permet que entre les nenes i els nens s'estableixin, també, situacions que afavoreixen la ruptura dels models tradicionals de gènere i la configuració d'unes relacions equitatives.

En aquest apartat s'han inclòs, en primer lloc, totes aquelles situacions en què les tensions entre alumnes hi generen una resposta i, d'una manera o d'una altra, es denuncia la situació de discriminació, pressió o desigualtat. L'oposició a un posicionament d'inferioritat o de submissió per part de les alumnes, doncs, s'ha considerat un tipus de relació que afavoreix el canvi perquè implica la no-acceptació dels models tradicionals de gènere.

Paral·lelament, s'han destacat també aquelles situacions de suport entre alumnes, ja sigui entre grups d'iguals o grups mixts, més rellevants. L'existència d'aquest tipus de relacions favorables és, sens dubte, un ingredient important a l'hora d'aconseguir que nenes i nens ignorin els models tradicionals de gènere o se'n desfacin. Quan les relacions entre alumnes afavoreixen la participació a les activitats, amb confiança, sens dubte, la situació és molt més propícia a aconseguir que els models tradicionals de gènere que pot arrossegar l'activitat en qüestió se superin.

a) La denúncia del sexisme

Les situacions de tensió que es produeixen a les sessions de preesport o d'expressió poden generar, en molts casos, la resposta activa de qui és objecte de la ridiculització, exigència o exclusió. Davant una circumstància d'aquest tipus, nenes i nens poden respondre ja sigui manifestant verbalment la seva protesta als companys i/o companyes, entrant-hi en disputa, o bé dirigint-se a la mestra o al mestre per protestar per la situació en què viuen.

A les sessions de preesport, les situacions d'exclusió o pressió que sovint viuen moltes nenes i algun nen, no sempre són acceptades sense més ni més, sinó que en molts casos l'alumnat afectat hi reacciona activament i manifesta la seva protesta. Les protestes i les rèpliques però, no sempre són efectives, i en moltes ocasions s'ha d'arribar a la disputa i passar a l'acció per aconseguir participar. Així doncs, la resposta d'algunes nenes no es queda només amb la manifestació de la queixa, sinó que les provocacions dels seus companys poden donar peu, fins i tot, a persecucions o petites situacions de baralla.

Sovint només s'opta per buscar l'ajuda del professorat quan les protestes i disputes tampoc són suficients per resoldre les situacions d'exclusió o pressió. Aquest fet, possiblement, es pot entendre quan s'observa que el professorat sovint no sap com respondre a les protestes de les alumnes, de manera que opta per donar per acabada l'activitat, treure-hi importància, o bé ignorar els comentaris. Així, en alguns episodis, tot i que per resoldre els conflictes i tensions en què es troben algunes nenes recorren al professorat, aquest sovint no hi intervé, fet que pot portar les nenes a assumir la seva situació de discriminació.

En molts casos, però, les nenes són ben conscients de la situació de discriminació que pateixen i els prejudicis vers a elles que es fan presents a les classes d'Educació Física, tal i com es reflecteix en diverses expressions dirigides al professorat o als seus companys.

Quan la consciència del sexisme es posa més en evidència, però, és quan es disposa d'un temps, al final de la sessió, per analitzar el que hi ha passat. Si es genera un clima de diàleg adequat, és una oportunitat per a què els nens i nenes s'expressin i manifestin els seus conflictes i problemes, de manera que aquells conflictes que eren invisibles i aquelles situacions que semblaven "naturals", surten a la llum i es qüestionen. Es posa en evidència, aleshores, com les relacions que s'estableixen entre alumnes, així com també, en algunes ocasions, l'actuació o l'omissió del professorat, influeix en l'actitud que tenen vers la tasca.

Les inquietuds de les nenes no surten a la llum fàcilment, ja que s'ha de crear un clima i un context en què nens i nenes puguin parlar amb tranquil·litat de les sensacions amb què es troben. Si no hi ha aquesta seguretat, el descontentament o les queixes que volen expressar es poden quedar en el seu cercle reduït d'amistats.

En aquest estudi també s'ha pogut observar com els nens que són objecte de pressió per no seguir els cànons tradicionals del gènere masculí, en algunes ocasions també protesten. En aquest cas, els comentaris que fan revelen clarament com aquells que no segueixen el model hegemònic de masculinitat per fet de no jugar a futbol no se senten còmodes i senten que la seva identitat sexual és qüestionada.

b) Suport mutu: vents a favor del canvi

A les classes d'Educació Física observades es poden reconèixer també situacions en què les relacions entre l'alumnat afavoreixen l'aprenentatge i es converteixen en una motivació més.

D'altra banda, i contrastant amb les relacions descrites a l'apartat anterior, entre nens i nenes, o entre nenes i nens, es produeixen situacions de suport i col·laboració. Així, si bé la tendència general és la d'ajuntar-se amb el grup d'iguals, en alguns casos la formació de grups mixts és benvinguda i buscada.

El tipus de continguts que es treballen també repercuteix en qui protagonitza aquestes situacions de suport: a les sessions de preesport qui més rep i fa mostres de suport a la resta d'alumnes són les nenes, en canvi, a les sessions d'expressió, qui rep i fa més mostres de suport són els nens. D'altra banda, mentre les nenes reben un nombre de mostres de suport similars en uns continguts i en uns altres, els nens reben més suport en les sessions d'expressió que a les de preesport. S'intueix, doncs, que la tipificació tradicional de gènere associada a l'activitat promou el suport al col·lectiu a qui li resulta més allunyada la tasca, seguint les expectatives de gènere.

A les sessions de preesport hi ha moltes mostres de suport entre nenes i nens que van més enllà de la col·laboració que seria necessària per al desenvolupament del joc. Es tracta d'episodis en què, contrarestant les situacions de tensió que s'han descrit anteriorment, s'afavoreix al company o companya, es felicita algú per alguna raó (normalment una bona jugada), es donen orientacions que faciliten a algú l'execució de la tasca (*pots agafar la pilota d'aquí, si l'agafes així millor...*), se l'informa de què s'ha de fer, es mostra interès pel que fa i es dona suport, se l'acompanya a l'hora de fer una tasca, etc.

A les sessions d'expressió, nens i nenes també fan mostres de suport que van més enllà del que és estrictament necessari. Sovint s'observa com són algunes nenes les que orienten els seus companys sobre com fer la tasca quan aquests es mostren insegurs. En altres casos, algunes nenes s'interessen pel que fan els nens, i els donen així un reconeixement i protagonisme. D'aquesta forma, quan els nens es mostren insegurs o preocupats per la tasca que han de fer, les nenes intenten animar-los. El respecte i el suport entre companys i companyes, doncs, es fa present també en petits detalls i comentaris que mostren tant uns com les altres.

L'anàlisi de les relacions entre alumnes també permet observar episodis en què la interacció mixta afavoreix la col·laboració, el suport i el respecte entre nenes i nens, així com la denúncia de les situacions discriminatòries. Aquestes situacions, doncs, són les que s'han de potenciar i reforçar, de forma que es contrarestin els episodis de tensió que s'han descrit a l'apartat anterior.

9.2.3. El professorat com a generador de canvi

La mestra o el mestre, en la seva actuació quotidiana, pot ser també un agent de canvi. Tal i com indica Helle Ronholt (2002), el professorat, de la mateixa manera que pot reproduir els models i les relacions tradicionals de gènere, si està alerta també pot canviar i reaccionar pedagògicament en una situació educativa determinada. A partir d'aquest procés, aleshores, la seva actuació pot conduir a la creació d'un clima favorable de treball i, paral·lelament, i sense seguir un procés lineal, generar un clima de diàleg i reflexió crítica amb l'alumnat que li pot permetre, fins i tot, reflexionar sobre la seva pròpia pràctica.

En aquest procés, l'alumnat té més possibilitats d'elecció d'entre un ampli ventall d'oportunitats cada vegada més plurals. Laura Azzarito i Melinda Solmon (2006: 221) conclouen que la pràctica de l'Educació Física pot afavorir el canvi si es promou la multiplicitat de significats sobre el cos de noies i nois, si cadascú es pot expressar lliurement, i si hi ha espais que donin cabuda a les diferències de pes, forma, musculatura, etc.

a) De la sensibilització a la creació d'un clima de respecte

El professorat d'Educació Física és conscient, sovint, de les situacions d'exclusió i de resistència vers la tasca per part de l'alumnat. Aleshores, s'acostuma a insistir en un discurs sobre les actituds adequades en l'Educació Física.

En el cas de les sessions de preesport, el professorat incideix sobretot en un discurs a favor de la col·laboració i la participació, mentre que a les sessions d'expressió, insisteix sobretot en el respecte als companys i companyes i a la superació de la vergonya i de les reticències al contacte. La insistència en aquest tipus de discursos pot facilitar les relacions entre alumnes a les classes d'Educació Física, però té també les seves limitacions, i fins i tot pot contribuir a reforçar els models tradicionals de gènere més que no pas afavorir-ne el canvi.

Insistir perquè les nenes intervinguin més en els esports col·lectius o obligar els nens, sistemàticament, a fer danses i representacions teatrals, no són mecanismes que, per si mateixos, impliquin una millora de les relacions de gènere en l'Educació Física ni la transformació dels models tradicionals.

Aleshores, per anar més enllà d'aquests discursos i afavorir realment el procés de canvi des de l'Educació Física, el professorat procura modificar l'estructura de les tasques i elaborar estratègies per afavorir, realment, que la col·laboració, la participació, el respecte i el contacte siguin actituds i relacions que es produeixen en un clima de confiança que afavoreixi l'aprenentatge.

En les tasques relacionades amb els preesports, per exemple, l'organització adequada de l'espai, el material i el temps per evitar acaparaments, així com el disseny d'activitats amb normes i objectius que promouen la col·laboració, generen un context més favorable a la participació equitativa de nens i nenes en els jocs i exercicis.

En els continguts d'expressió, el professorat ha de buscar estratègies per generar interès vers aquests continguts, trencar amb l'androcentrisme present entre l'alumnat, i corregir els models tradicionals de gènere que s'hi fan presents (com per exemple en els rols tradicionals de les danses populars). Quan es superen aquestes resistències i els continguts expressius es treballen, el professorat té l'oportunitat, i el repte, d'abordar el treball del contacte i la mirada, especialment propici en aquestes propostes. En aquest context però, sorgeixen situacions delicades i compromeses en què l'obligació de fer determinada tasca amb uns companys o companyes en concret ha de ser administrada amb molt de compte. Cal vetllar perquè el treball conjunt entre nenes i nens afavoreixi la ruptura de les reticències al contacte i la proximitat entre si, i no al contrari.

El contacte, tot i ser una necessitat de les persones, no sorgeix espontàniament entre l'alumnat, sinó més aviat al contrari, s'ha de dur a terme un treball específic perquè aquest contacte es produeixi de forma adequada i els estereotips i els tabús culturals no facin efecte. Si aquest treball s'efectua de forma adequada i progressiva, com plantegen, entre altres, Inma Canales (2006) o Alfonso García Monge i Lucio Martínez Álvarez (2003), nenes i nens poden fer la tasca en grups mixts sense que això suposi una dificultat, cosa que, a més, afavoriria realment la ruptura de prejudicis.

Tanmateix si aquest treball no hi és i s'eludeix, aquest tipus de tasques en grups mixts resulten ser poc útils i fins i tot contraproductius. Es tracta d'un bon exemple de com s'ha de tenir present la càrrega cultural o social d'el contingut que es vol treballar. Per aconseguir el contacte i la proximitat entre alumnes, caldria començar, en moltes ocasions, desfent allò après en el procés de socialització previ que actua com a fre i reaprendre una nova forma de relació o actuació.

Aquestes circumstàncies però, poden seguir donant peu a situacions de pressió, de manera que es fa necessària, tal i com fa el professorat més experimentat, una reflexió sobre les relacions entre nens i nenes en les situacions de joc preesportiu col·lectiu. El debat i l'anàlisi del que succeeix a l'hora d'Educació Física o en altres àmbits, com per exemple el pati, permet fer sortir a la llum molts dels conflictes invisibilitzats en el model actual d'escola i posar en evidència que el canvi és necessari. D'altra banda, una adequada reflexió amb tot l'alumnat sobre l'etiqueta tradicional de gènere associada a les diverses activitats esportives també afavoreix la ruptura de falses creences i dels prejudicis que les envolten.

b) Diàleg i reflexió crítica amb l'alumnat

L'observació i la reflexió crítica sobre les actituds de l'alumnat en la realització de l'activitat que se li proposa pot permetre detectar quan aquella situació que s'ha generat és adequada i quan no. Tenint en compte que les actituds que s'hi posen de manifest no són fruit de l'atzar, detectar-les és un primer pas per analitzar-ne les possibles causes i plantejar canvis que permetin, en una pròxima ocasió, que la situació sigui més favorable.

D'altra banda, el fet d'escoltar la pròpia veu de totes i tots els alumnes sobre el que succeeix a les classes d'Educació Física permet abordar els conflictes que s'hi produeixen i les relacions que dificulten els aprenentatges. Així, es converteix en una altra eina per analitzar críticament el que succeeix quotidianament i destapar alguns dels conflictes invisibilitzats on s'oculten els models i relacions tradicionals de gènere. Si s'aconsegueix aquest clima de diàleg, s'ha observat com fins i tot poden emergir aquells aspectes de l'actuació del professorat que poden ser objecte de millora: l'alumnat és un bon referent crític de la pròpia actuació, ja sigui pel tipus d'interacció que es fa o per l'organització de la sessió que es planteja, entre altres aspectes.

La reflexió amb l'alumnat sobre la incidència dels models tradicionals de gènere en la seva pràctica quotidiana permet abordar les creences i prejudicis que tenen presents nenes i nens, i potser fins i tot el professorat. Plantejar de forma explícita a l'alumnat quina és la càrrega cultural de gènere que associen a les diverses activitats pot ser una eina per començar a desvestir-les de la vestidura de feminitat o masculinitat que s'hi ha associat tradicionalment. I a continuació, fer palesa la diversitat de posicionaments que hi ha avui en dia en la societat en general, i segurament també entre els i les alumnes del mateix grup.

Tot i la posada en pràctica d'aquestes estratègies, doncs, el professorat pot trobar-se en situacions contradictòries i ambivalents en la seva pràctica quotidiana, amb contradiccions entre el discurs i la pràctica. Es constata així la necessitat de revisar, contínuament, la pròpia actuació. Tal i com assenyala Andrew Sparkes (1990, 1992), per aconseguir un canvi realment profund de l'hegemonia del model androcèntric i dels models tradicionals de gènere en l'Educació Física, cal canviar el discurs i els recursos didàctics, però sobretot és necessari canviar les creences del professorat.

La formació del professorat doncs, hauria d'anar orientada també en aquest sentit.

Capítol 10. Conclusions

10.1.	SOBRE ELS PROCESSOS DE REPRODUCCIÓ, RESISTÈNCIA I CANVI	478
10.1.1.	EL PAPER DEL PROFESSORAT	480
10.1.2.	EL PAPER DE L'ALUMNAT	482
10.2.	IMPLICACIONS DE L'ESTUDI	484
10.2.1.	LA COEDUCACIÓ: POSSIBILITATS I LIMITACIONS DES DE L'EDUCACIÓ FÍSICA	485
a)	Tenint en compte les diferències	486
b)	Vetllant per un bon clima d'aprenentatge	487
c)	Sobre la formació inicial	488
10.2.2.	CONSIDERACIONS METODOLÒGIQUES: LA VALORACIÓ DELS INDICADORS	489
10.3.	LÍMITS DE LA RECERCA	491
10.4.	LÍNIES FUTURES	493

Recollint els aspectes més destacats d'aquesta recerca, en el primer apartat d'aquest capítol es plantegen les principals conclusions a què s'ha arribat sobre els processos de reproducció, resistència i canvi, prenent com a fil conductor el paper del professorat i l'alumnat.

Seguidament, s'apunten les implicacions de l'estudi en tres apartats. En el primer es parla de les implicacions de l'estudi pel que fa a l'Educació Física en si mateixa, com a àrea on és necessari incloure els plantejaments coeducatius. A continuació, tenint en compte la potencialitat per al canvi que té l'àrea d'Educació Física, s'assenyala la importància d'incloure-la a les propostes coeducatives dels centres educatius. En darrer lloc, també s'exposen aquelles implicacions que fan referència a aspectes metodològics que es poden desprendre d'aquesta recerca.

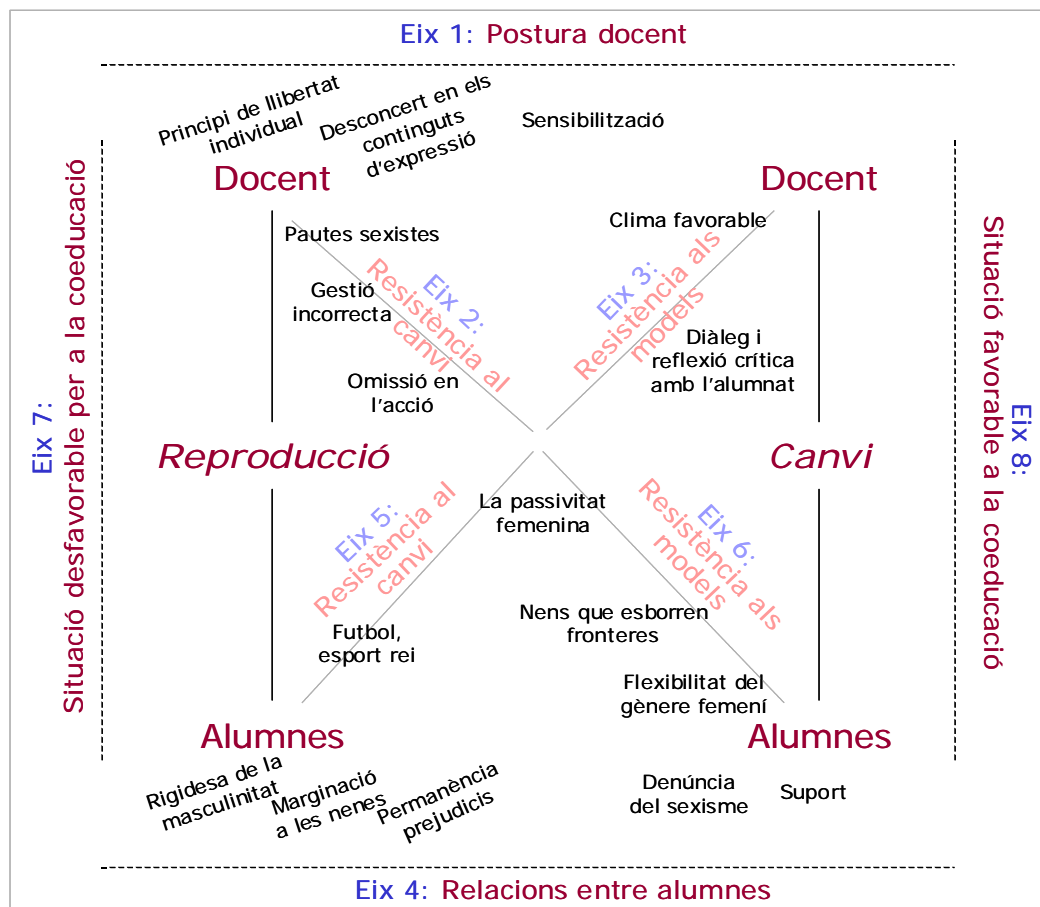
Finalment, s'assenyalen les limitacions principals de la investigació i les línies futures que és possible seguir a partir d'aquesta.

10.1. Sobre els processos de reproducció, resistència i canvi

Recollint les idees més destacades del capítol de discussió, a continuació s'articulen els trets que s'han pogut establir amb relació als processos de reproducció, resistència i canvi segons el model teòric plantejat. És a dir, es posen en relació els resultats de la recerca amb la teoria plantejada, la qual permet donar cabuda, al mateix temps, a les situacions diverses, ambigües i fins i tot contradictòries que es produeixen en l'Educació Física i que donen peu als processos de reproducció, resistència i canvi.

Amb aquesta intenció, a la figura 8, es pot veure on es podrien situar els aspectes més rellevants vinculats als processos de reproducció, resistència i canvi descrits al capítol anterior dins el model teòric proposat.

Figura 8. Articulació del model teòric



L'anàlisi i la interpretació dels diferents continguts mostren com la configuració dels models i les relacions de gènere en l'Educació Física requereix una perspectiva teòrica molt complexa i variable. La reproducció o la transformació dels gèneres ja no es poden comprendre des d'un plantejament dualista —masculí vs femení, igualtat vs desigualtat, reproducció vs canvi—, sinó des d'un plantejament molt més divers. La multiplicitat de situacions que es donen al llarg de les sessions permet que a l'Educació Física es configuri un espectre llarg i variat de posicionaments que difuminen aquesta separació bipolar.

En el dia a dia de cada grup, a cada sessió, docents i alumnes promouen conjuntament un clima que pot ser més o menys favorable a la coeducació, generant un ampli ventall de circumstàncies que poden resultar ser ambivalents i fins i tot contradictòries. Així, els trets que configuren els processos de reproducció, resistència i canvi dels models i les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària no segueixen un sentit lineal i paral·lel, sinó que transcorren conjuntament entrecruant-se i interferint-se

l'un amb l'altre. És a dir, entre els processos de reproducció, resistència i canvi es configura una relació dialèctica, una relació en què es produeix una síntesis d'elements oposats.

Malgrat la intersecció d'aquests processos però, la redacció del document exigeix seguir un sentit lineal. Així, prenent de fil conductor a qui protagonitza l'acció educativa —docents i alumnes—, a continuació se sintetitzen els trets més destacats que configuren els processos de reproducció, resistència i canvi. Si bé es produeixen simultàniament, doncs, es presenten de forma consecutiva.

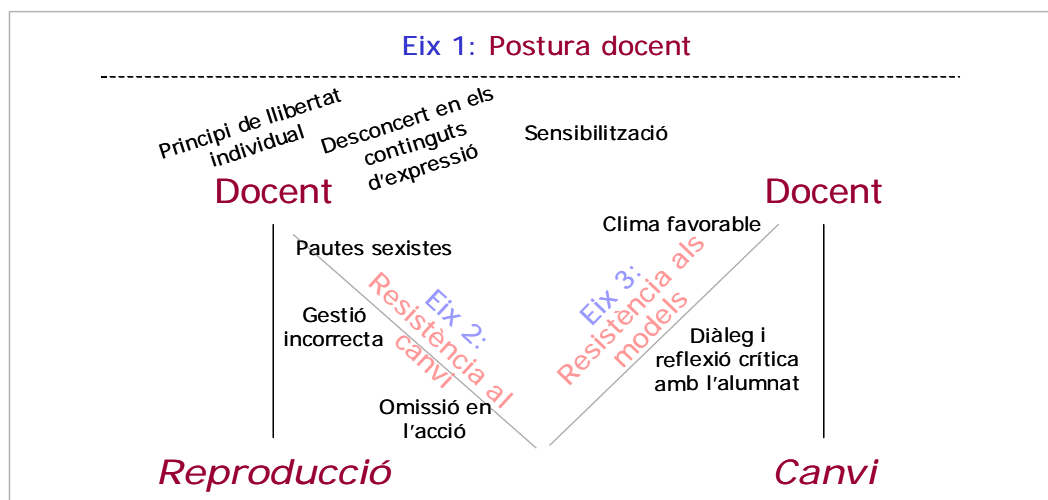
Seguint la figura 8, com si fos un mapa on orientar-nos, es presenten les principals conclusions de l'estudi, començant pel paper del professorat i continuant per l'anàlisi del paper de l'alumnat.

10.1.1. El paper del professorat

El professorat és un punt on pivoten els processos de reproducció i canvi, ja que n'és un element clau en el desenvolupament. El conjunt de circumstàncies que posa de manifest el professorat davant les actituds i relacions de nens i nenes, així com les estratègies i propostes que fa a l'hora de treballar continguts estereotipats tradicionalment pel gènere, configuren un paisatge ambigu i recargolat.

En una mateixa sessió, el mestre o la mestra pot protagonitzar episodis que contribueixen al procés de canvi i d'altres que són una mostra explícita de reproducció i resistència al canvi. A la figura 8.1, es poden veure els elements principals que es fan presents a cada procés.

Figura 8.1. Eixos 1-2-3: Postura docent



Pel que fa a la postura del professorat (vers els continguts i les actituds i relacions de nenes i nens), s'observa com el desconcert en els continguts d'expressió, així com el principi de llibertat individual, present especialment en els continguts preesportius, són els principals factors que reforcen el procés de reproducció. Al mateix temps, però, la mestra o el mestre pot ser conscient de la situació de discriminació i dels prejudicis que hi ha al voltant dels continguts. Bonal (1998: 28), en el treball sobre el canvi en les formes de relació a l'hora del pati, constata que entre el professorat, "les interpretacions que poden tendir a eliminar el sexisme en el pati coexisteixen amb justificacions de les diferències que poden reproduir i perpetuar les situacions de desigualtat".

En aquesta recerca, també s'ha observat com el professorat d'Educació Física pot ser sensible a les desigualtats en les relacions de gènere, i fins i tot comentar-les amb l'alumnat, però al mateix temps mantenir-se dins el model androcèntric de l'Educació Física. Aleshores és quan es fa present la contradicció entre el discurs i la pràctica. Identificar la situació de desigualtat i ser-ne conscient, per si mateix no implica disposar d'estratègies que la solucionin ni comprendre'n les causes. Així, els i les mestres, si bé poden ser sensibles a la necessitat d'un canvi, al mateix temps també poden fer mostres de pautes sexistes en la seva forma d'interactuar amb l'alumnat i de gestionar la sessió, i permetre situacions de discriminació i pressió a causa de la seva omisió en l'acció.

La sensibilització, doncs, no és suficient per promoure el canvi, ja que el professorat ha de desenvolupar mecanismes que el facilitin. Per anar més enllà en aquest procés, a grans trets s'han observat dos dispositius que l'afavoreixen: la creació d'un clima de relacions entre nenes i nens propici i l'establiment de fases de diàleg i reflexió crítica amb l'alumnat.

La creació d'un clima de relacions favorables entre nenes i nens, en què les situacions de tensió entre alumnes siguin previngudes i resoltes, és un dels mecanismes mitjançant els quals el professorat pot promoure el canvi. Així, la utilització d'estratègies per afavorir la participació de tot l'alumnat en els jocs i exercicis, si bé pot semblar suficient per resoldre les situacions d'exclusió i marginació, no és efectiva ni realment transformadora, ja que el context pot seguir sent de tensió a causa de les ridiculitzacions, exigències, retrets, intimidacions, etc. que es fan presents en el desenvolupament de les activitats. La creació d'un clima d'aprenentatge segur, en què nens i nenes se

sentin amb confiança i temps suficient per aprendre, i tinguin el suport dels seus companys i companyes, pot facilitar l'aprenentatge i reforçar el procés de canvi.

Juntament amb la creació d'aquest clima de respecte, que incideix sobre el sistema de relacions del grup, s'afavoreix també el canvi mitjançant el diàleg i la reflexió crítica amb l'alumnat. En aquests episodis, partint de la vivència quotidiana de cadascú a les classes d'Educació Física, és possible:

- abordar alguns dels prejudicis més presents entre l'alumnat;
- visibilitzar i fer conscients a nenes i nens de les situacions de desigualtat i discriminació que es donen a les classes i en altres contextos lúdics i esportius;
- mostrar la incidència dels models tradicionals de gènere en la pràctica esportiva quotidiana i a l'Educació Física per després "desvestir" els continguts i les activitats a treballar de l'etiqueta de gènere que arrosseguen;
- i, fins i tot, si el clima de diàleg és adequat, donar peu a la valoració crítica del comportament del professorat mateix.

Deixar espais per al diàleg en un clima de respecte, doncs, pot donar peu a l'anàlisi i la reflexió crítica dels models i les relacions tradicionals de gènere, i és positiu tant per a l'alumnat com per al professorat mateix, que pot aprofitar la mirada crítica dels nois i les noies per millorar la seva pròpia pràctica.

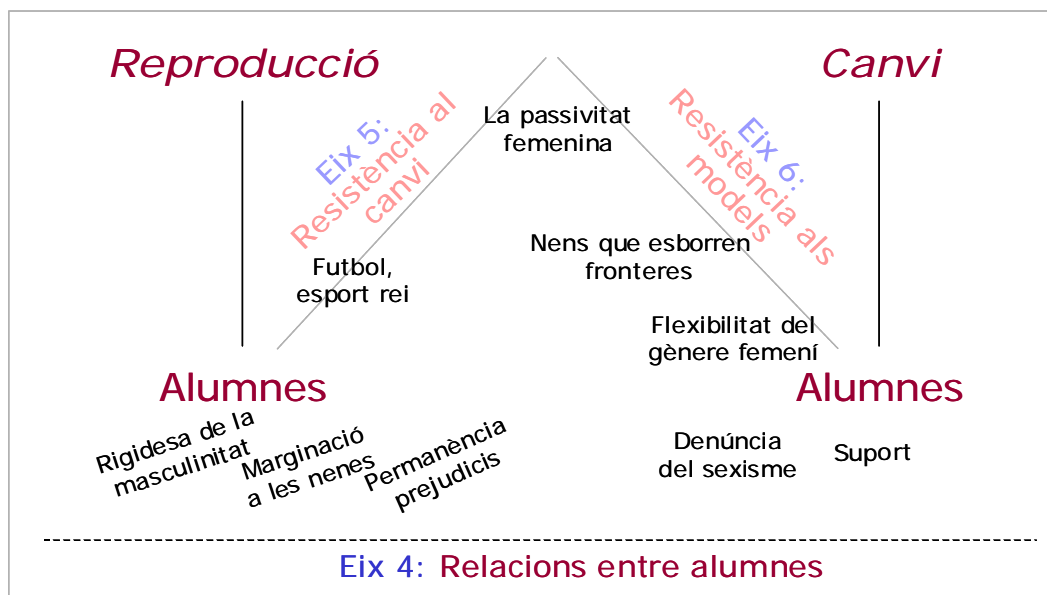
10.1.2. El paper de l'alumnat

Les actituds i les relacions de nenes i nens ja no es poden comprendre des d'un plantejament dualista, sinó des d'un plantejament molt més complex i multivariable. L'anàlisi de les diferents sessions mostra com a l'Educació Física es construeixen múltiples escenes, de manera que es configuren no dos pols oposats sinó un llarg espectre de postures i posicionaments.

Explorant les actituds dels nens i nenes en els diferents tipus de continguts, s'observa que no hi ha una sola postura homogènia. Així, tal i com mostra l'estudi de Jepkorir Chepyator-Thomson i Catherine Ennis (1997), els i les alumnes, reproduïen, resisteixen i canvien els models i les relacions tradicionals de gènere al mateix temps.

A la figura 8.2, sobre la postura de l'alumnat, s'ubiquen els diversos trets que responen als processos de reproducció, resistència i canvi que s'han configurat a partir d'aquest estudi.

Figura 8.2. Eixos 4-5-6: Postura de l'alumnat



En les relacions quotidianes entre nois i noies, s'observa un ampli ventall de posicionaments. Així, si bé s'ha observat com el suport i la col·laboració entre alumnes estan presents en la seva interacció quotidiana, cal tenir en compte també, les formes de relació que posen en relleu la permanència de prejudicis entre ambdós sexes, la marginació de les nenes en les propostes de preesport, i la rigidesa de la masculinitat davant les propostes alternatives al model esportiu tradicional, que frena i dificulta la sortida del nens del model tradicional masculí.

Pel que fa a les actituds vers la tasca, es fan presents, entre bona part dels nens, i també entre una part del col·lectiu de nenes, un ampli ventall de mostres de resistència al canvi del model esportiu tradicional. Així, l'esport, i especialment el futbol, manté un major estatus dins l'àrea.

Al mateix temps, però, una part del col·lectiu femení no mostra interès per aquest model esportiu tradicional sinó que desenvolupa diverses estratègies per presentar-hi resistència, és a dir, per no implicar-s'hi i "boicotejar-lo", evitant entrar en la lògica tècnica i competitiva. Aquesta "posada en escena" es podria interpretar com una mostra de resistència a aquest model esportiu, i com una forma de manifestació de la cultura pròpiament femenina. Tot i així,

aquest mateix fet pot implicar també la reproducció del model tradicional de feminitat, que segueix perdurant, en la major part dels casos, sense ser valorat ni comprès.

Tot i aquestes circumstàncies, dins de cada grup sexual hi ha diversitat de postures, de manera que es fan presents múltiples diferències i s'evidencia la configuració, no de dos pols oposats sinó d'un llarg espectre de posicionaments que difuminen la separació bipolar dels dos gèneres: no hi ha una línia divisòria clara, sinó que hi ha nenes i nens que ocupen un espai on hi tenen cabuda aspectes d'ambdós gèneres sense que uns excloïen els altres. Així, s'observa també com una part de les alumnes s'incorporen plenament a activitats considerades, tradicionalment, masculines, de manera que aquestes nenes contribueixen a la transformació dels estereotips tradicionals de feminitat i, al mateix temps, poden contribuir a la transformació de la consideració del futbol com a quelcom "masculí". S'observen, doncs, les dues formes de resistència de la cultura dominant que proposa Ann Hall: la creació de cultures esportives alternatives i la incorporació de les noies a l'esport, si bé cal que aquestes formes de resistència siguin identificades pel professorat i orientades cap al procés de canvi.

En conjunt, doncs, la present investigació posa en evidència la gran quantitat de pressions que es produeixen entre alumnes i com aquest clima de tensió, si el professorat no fa res per resoldre'l, condiciona la participació i l'actitud de nenes i nens en les diverses activitats. D'altra banda, també es destaca com, si les relacions entre alumnes són de suport i respecte, i el professorat ho promou, des de l'Educació Física es pot afavorir la transformació dels models i les relacions tradicionals de gènere.

Així doncs, els processos de reproducció i canvi a l'Educació Física no segueixen un sentit lineal i paral·lel, sinó que transcorren conjuntament. Entrecruant-se i interferint-se l'un amb l'altre trenen una nova i complexa vestidura per a nenes, nens i docents.

10.2. Implicacions de l'estudi

A les classes d'Educació Física es fan presents, a la vegada, aspectes vinculats al procés de reproducció, al procés de resistència als models tradicionals, al procés de canvi, i també al procés de resistència al canvi. Aquest fet suposa que el canvi dels models i relacions tradicionals de gènere implica abordar situacions complexes i variables plenes de contradiccions i ambivalències en

què s'hi troben implicats tant el professorat com l'alumnat, amb la diversitat de situacions que això suposa.

Les implicacions que es desprenen d'aquesta recerca tenen a veure amb el treball coeducatiu a l'Educació Física i amb aspectes metodològics relacionats amb la recerca.

10.2.1. La coeducació: possibilitats i limitacions des de l'Educació Física

La coeducació persegueix una educació integral de nenes i nens, sense limitacions, condicionants o jerarquies de cap tipus. Aproximar-se a aquest horitzó requereix un treball per superar els estereotips tradicionals de gènere, que es converteixen en un cinturó o una barrera que no deixa emergir de nens i nenes tota la potencialitat que tenen com a persones: són com uns vestits que no les deixen moure amb llibertat.

L'Educació Física, com a àmbit en què el cos té un paper protagonista i en què es reflecteix clarament la influència dels models i les relacions tradicionals de gènere en el dia a dia de nenes i nens, pot ser una valuosa eina per afavorir aquest canvi. En el treball quotidià, l'Educació Física esdevé un espai i un moment propicis per abordar els mecanismes que condicionen a nenes i nens a l'hora d'elegir una activitat, analitzar com actuen aquests mecanismes i proporcionar eines per desactivar-los. L'Educació Física, com cap altra àrea educativa, té un gran potencial per promoure el canvi dels models i relacions tradicionals de gènere, motiu pel qual hauria de ser present en qualsevol projecte coeducatiu dels centres que s'ho proposin. I igualment cal tenir en compte, com planteja Kathryn Davies (2003), que l'excel·lència en l'Educació Física no es pot aconseguir sense la coeducació.

En el treball per una Educació Física coeducativa, cal tenir present que els trets que s'observen en les actituds de la mainada, les relacions que s'estableixen de forma quotidiana, i el paper del professorat, són complementaris i mantenen una relació dinàmica. Cada element influeix la resta, de manera que no es poden comprendre els uns sense els altres. Així doncs, les propostes a favor del canvi i d'una Educació Física realment coeducativa que tinguin en compte tots els aspectes conjuntament, tenen més possibilitats d'èxit. És a dir, cal tenir present la càrrega cultural que arrossega el contingut a treballar i el procés de socialització previ de nenes i nens, el tipus de relacions que s'estableixen de forma quotidiana entre alumnes, i

també cal vetllar perquè el paper del professorat sigui favorable al canvi. A continuació es plantegen algunes consideracions finals sobre cada un d'aquests aspectes.

a) Tenint en compte les diferències

Si bé sovint l'anàlisi del sexisme o les propostes a favor de la coeducació a l'Educació Física s'han plantejat des de la perspectiva del professorat, és també necessari analitzar el paper de l'alumnat. Les aportacions dels i les alumnes poden ser de gran utilitat per millorar les classes d'Educació Física i contribuir a la seva pròpia formació com a persones. No només el professorat pot actuar com a promotor del canvi, ja que l'alumnat també pot resistir-se a reproduir els cànons establerts i promoure el procés de canvi de les relacions tradicionals de gènere.

És necessari aprendre a llegir els missatges que transmeten nens i nenes. Tant allò que no fan, com allò que fan, pot ser un indicatiu per detectar quan succeeix quelcom que cal canviar i també una oportunitat per introduir nous elements que no s'havien tingut en compte fins al moment.

Per això és necessari també crear espais de comunicació, discussió i diàleg al voltant dels models i les relacions de gènere que es fan presents a les classes d'Educació Física.

Una de les primeres idees que es desprenen d'aquest treball és la importància de tenir present la càrrega cultural o social del contingut que es vol treballar, ja que permet entendre moltes de les actituds que mostra l'alumnat, i fins i tot, l'actuació mateixa del professorat.

Així, es mostra la necessitat de començar a treballar aquests continguts des d'ell mateix allò après en el procés de socialització previ (ja sigui a la pròpia escola, en l'esfera familiar, a través dels mitjans de comunicació, etc.) que en la major part d'ocasions actua com a fre, i llavors reaprendre una nova forma d'aproximar-se al contingut. Per això, és útil analitzar i valorar críticament la càrrega cultural del contingut o l'activitat en qüestió amb l'alumnat. Així mateix, donar exemples de la possibilitat del canvi, aprofitant fins i tot els models que hi pot haver dins el grup o bé en l'entorn social, i recollir les aportacions de l'alumnat que afavoreix aquest canvi, poden ser eines per aproximar-se a aquesta deconstrucció.

b) Vetllant per un bon clima d'aprenentatge

S'ha pogut observar com les relacions que s'estableixen entre l'alumnat són un factor poderós a l'hora de recrear els models tradicionals de gènere o crear-ne de nous en l'Educació Física.

L'anàlisi de les relacions entre alumnes, en conjunt, posa en evidència l'ambivalència que es produeix a les classes d'Educació Física entre les situacions de tensió i les de suport. Aquest fet exigeix l'atenció constant del professorat, que ha de detectar les situacions de tensió per corregir-les i afavorir les situacions de suport.

Així, la participació a les activitats sempre implica una negociació amb la resta del grup, que si és favorable facilitarà la creació d'un context i un clima adequat per a l'aprenentatge, però si és desfavorable comportarà la limitació i el fre a la implicació en la tasca.

Junt amb la càrrega cultural de gènere associada als continguts a treballar, les relacions que s'estableixen entre alumnes d'un i altre sexe al llarg de les classes tenen també molta influència en el desenvolupament i l'actitud que tindran de nenes i nens en el dia a dia de l'Educació Física. Es fa imprescindible, doncs, un treball de resolució de conflictes i de dinàmica de grup que permeti abordar les situacions de tensió que sorgeixen en la vida quotidiana de l'aula d'Educació Física: garantir un bon clima de treball permet emprendre, amb més possibilitats d'èxit, qualsevol tipus d'aprenentatge.

En aquest aspecte, cal considerar els mecanismes de formació de grups que es posen en pràctica. Al llarg dels darrers vint anys s'ha desenvolupat un ampli debat sobre la conveniència o no de treballar l'Educació Física de manera mixta o segregada. El cert és però, que resulta difícil resoldre aquest debat adoptant una única postura, ja que ens trobem davant una situació d'ambivalència: ambdós tipus d'agrupacions tenen els seus avantatges i inconvenients.

La postura habitual del professorat és la d'establir grups mixts, sobretot per a l'activitat principal de la sessió. Aquest fet però, no implica, necessàriament, la col·laboració i la interacció real entre nenes i nens. El treball mixt, amb totes les situacions de tensió que s'hi produeixen, si no es planteja d'una forma adequada, pot comportar el reforçament dels prejudicis i situacions que dificultin l'aprenentatge. D'altra banda, deixar que l'alumnat s'agrupi lliurement i segueixi la tendència d'agrupar-se per sexes, pot contribuir també

a la falta de comunicació i intercanvi entre nens i nenes així com a la sanció de qualsevol acció o gest que s'allunyi dels models tradicionals.

Observant els avantatges i inconvenients del treball en grups mixts i en grups d'iguals, doncs, es fa necessari buscar un equilibri entre ambdós tipus d'agrupaments, especialment en el treball d'aquells continguts en què la càrrega cultural de gènere és més important. És a dir, que es pugui aprofitar allò positiu que té cada tipus d'agrupament, i limitar allò negatiu. Per això però, cal dur a terme un treball en aquest sentit de forma progressiva i tenint en compte les característiques dels continguts. És a dir, decidir si es faran grups mixts o lliures en funció del tipus de situació, considerar les connotacions que té cada tasca i les circumstàncies que l'envolten, i procurar que el clima de treball sigui de confiança i respecte mutu. Per exemple, un mecanisme que pot afavorir l'aprenentatge i a la vegada el treball mixt, podria ser el de deixar que l'activitat principal s'efectuï amb el grup que l'alumnat esculli i que siguin la resta d'activitats, ja sigui a la part inicial de la sessió o a la tornada a la calma, les que es treballin en grups mixts. És a dir, invertir el que habitualment fa el professorat que ha estat observat.

c) Sobre la formació inicial

A l'Educació Física es treballen diversos continguts, però manquen pautes i recursos per transformar-los i desprendre l'etiqueta de gènere que comporten, malgrat els canvis que s'han donat a la societat actual. Els models tradicionals ja no encaixen fàcilment a les classes d'Educació Física, però falten nous models alternatius en què la deconstrucció del gènere sigui una realitat i orienti les pautes a seguir. Les transformacions que es donen en la societat i en què el professorat i alumnat mateixos es poden trobar immersos, no es corresponen a transformacions didàctiques o ideològiques a l'Educació Física, on les inèrcies són difícils de canviar.

Un dels mecanismes des d'on més es pot avançar cap a una Educació Física coeducativa, però, és la formació inicial. Tal i com assenyala la literatura, la sensibilització, així com la reflexió amb el futur professorat sobre les seves creences, que es pot fer des de la formació inicial, són mecanismes privilegiats per aproximar-se a una Educació Física coeducativa.

En aquest sentit, el desenvolupament d'aquesta recerca junt amb la meua pròpia docència a l'INEFC de Barcelona com a formadora, han fet indestriable una cosa de l'altra. L'aprenentatge que m'ha suposat aquest treball ha

repercutit en l'enfocament i el plantejament de la formació inicial del professorat d'Educació Física. És així com la rellevància que prenen les relacions entre alumnes a les classes d'Educació Física m'ha portat a plantejar una formació inicial orientada a sensibilitzar i preparar el futur professorat en aquest aspecte.

En aquesta tasca, quan l'alumnat es fa sensible a la incidència dels models i relacions tradicionals de gènere en el dia a dia de l'Educació Física, espera respostes senzilles i vàlides per a tots els casos, una recepta o una vareta màgica que li permeti resoldre la situació. Les respostes però, no són senzilles i el desenllaç d'aquesta recerca posa en evidència un difícil repte a abordar: comprendre la complexitat dels processos de reproducció, resistència i canvi dels models tradicionals de gènere que es poden donar, alhora i de forma canviant, en el dia a dia quotidià de docent i alumnes.

10.2.2. Consideracions metodològiques: la valoració dels indicadors

Fent referència a la vessant metodològica de l'estudi, es fa palesa la controvèrsia que genera la delimitació i interpretació dels indicadors establerts per a identificar els processos de reproducció, resistència i canvi. Es planteja, en síntesi, la necessitat d'interpretar cada indicador des de diferents perspectives i tenint en compte la situació i el context en què s'analitza.

Per comprendre els processos de reproducció, resistència i canvi és necessari tenir en compte conjuntament el paper que hi juga el professorat, així com l'alumnat, amb tota la seva diversitat, ja que uns elements incideixen en els altres. Així doncs, s'entén que l'anàlisi dels models i les relacions de gènere en l'Educació Física no es pot dur a terme només des d'un plantejament unilateral, únicament des de la perspectiva de qui ensenya i de qui aprèn, ja que seria incompleta.

Tal i com assenyala Helle Ronholt (2002: 34), cal tenir en compte que "cada situació contribueix a la permanència de, o als canvis en, les normes, les convencions, les identitats, etc. a la classe. Les estructures i la interacció en l'escenari social influeixen en les trajectòries d'aprenentatge per a cada individu de forma diferent". En l'anàlisi integral del paper del professorat i de l'alumnat, doncs, una mateixa situació o indicador pot comportar un procés o un altre, depenent del context i el conjunt de l'escena.

Un indicador que dins una variable té una interpretació determinada, analitzat des de la perspectiva d'una altra adopta una nova significació. Un mateix episodi té diversos significats segons la mirada i la perspectiva des d'on s'observa, com passaria amb un cub del qual en podem veure l'interior des de les diferents cares. Cada nova perspectiva ens pot aportar més informació per comprendre millor la realitat, de forma més completa i en tota la seva complexitat. Un mateix indicador, doncs, no té una única interpretació, sinó que pot tenir diferents perspectives d'anàlisi.

La interpretació aïllada dels indicadors, sense valorar el conjunt de la situació i el context en què es produeixen, pot conduir a una visió simplificada de la complexa i interdependent realitat social: són múltiples els factors que entren en escena —o en joc. No és possible comprendre els processos de reproducció i canvi sense tenir en compte les influències que es donen entre uns elements i uns altres: les relacions entre alumnes, el perfil de cada alumne i alumna, el paper del mestre o la mestra, la càrrega cultural del contingut, les característiques específiques de la tasca, l'organització adoptada, etc.

Quan, per exemple, un nen molesta la resta del grup es tracta d'un episodi que, analitzat des de la perspectiva o variable de les relacions entre alumnes té un significat i, tanmateix, si s'analitza des d'una vessant més global, potser es pot observar que la causa de la seva actitud és el poc interès de la tasca i els seus gests són, entre altres aspectes, una mostra de resistència.

Igualment, les escenes en què s'observa que les nenes no participen en una tasca de competició, que sovint s'ha interpretat com una reproducció de l'actitud passiva associada al gènere femení, es podria considerar també com un mecanisme de resistència a un model en què no se senten a gust i en què es produeixen situacions de desconfiança i de manca d'un clima adequat per a l'aprenentatge. Cal, però, que el professorat en sigui conscient i que la seva mirada contempli aquesta possible interpretació del que succeeix durant la classe. Des d'aquesta perspectiva, i com proposa Emma Rich (2004), es fa imprescindible que el professorat amplii la seva visió i comprensió de les actituds de les alumnes vers l'activitat física.

L'anàlisi aïllat de cada un dels elements no permet comprendre la totalitat. Per aquesta raó, el model teòric proposat permet adoptar una perspectiva en què es contemplen el conjunt d'aspectes que intervenen en les classes d'Educació Física. Així, és possible tenir en compte la "convivència" dels

diversos processos, ja que un de sol no és suficient per explicar la complexitat que es produeix a l'aula.

En conjunt, per comprendre la complexa realitat dels processos de reproducció, resistència i canvi dels models i relacions tradicionals de gènere en l'Educació Física es fa necessari adoptar una perspectiva teòrica holística, en què es tinguin en compte, conjuntament, els processos de reproducció, resistència i canvi.

10.3. Límits de la recerca

En el disseny i desenvolupament de la investigació s'han anat fent presents les limitacions de la recerca.

En primer lloc, ja en el disseny de la mostra, si bé s'ha procurat que aquesta sigui diversificada pel que fa al perfil de centres, docents i alumnes, la permanència i el nombre d'observacions per cada grup ha estat reduïda. L'estudi s'ha limitat, doncs, a fer un tall transversal del que hi succeïa, i s'ha deixat fora de l'abast de l'estudi l'anàlisi longitudinal i la valoració de com evoluciona un mateix grup, per exemple, al llarg d'una unitat didàctica. Tot i l'interès d'aquest tipus de recerca, doncs, s'ha desestimat per la necessitat de fer viable la investigació i d'abordar específicament la problemàtica plantejada. Com s'assenyala més endavant, un estudi de casos en més profunditat que permeti seguir l'evolució al llarg d'un o més cursos, pot ser una línia de futur a seguir.

Entre les limitacions de la recerca es troben també les dificultats tècniques que suposa la recollida de dades mitjançant la filmació de les classes. L'ampli espai que s'utilitza habitualment fa difícil seguir l'evolució de la classe de la mateixa manera que es podria fer en una aula. Recollir mitjançant una càmera les evolucions de l'alumnat i el professorat, conjuntament, resulta complex i a vegades impossible. Malgrat la complementació amb el registre anecdòtic, així com el suport d'una especialista en mitjans audiovisuals que permetia recollir un ampli radi d'acció, s'han pogut passar per alt molts petits detalls, especialment pel que fa a les formes d'interacció verbal de qui n'era protagonista. En aquest aspecte, doncs, seria adequat un estudi específic que pogués analitzar-les en més detall i precisió. Es tracta d'una limitació però, que calia assumir si es pretenia tenir una visió global de la sessió i contemplar, conjuntament, docent i alumnes. D'altra banda, aquesta visió

conjunta també suposa el perill de no tractar amb la profunditat que es mereixen cada un dels aspectes analitzats.

D'altra banda, és important destacar que la intenció inicial de l'estudi era recollir també les dades sobre les creences del professorat així com la percepció de l'alumnat sobre els models i les relacions de gènere. Mitjançant l'entrevista en profunditat a cada docent i un qüestionari a l'alumnat, es pretenia disposar de més elements per comprendre la seva participació a l'aula d'Educació Física. La magnitud i la riquesa de les dades recollides mitjançant l'observació i l'anàlisi del contingut corresponent, però, han comportat l'abandonament de la resta d'aspectes, els quals, se'ns dubte, haurien pogut enriquir molt més l'estudi.

Igualment, en la fase d'anàlisi i interpretació de les dades cal tenir ben presents les limitacions que s'hi han posat de manifest. Com ja s'ha assenyalat, la interpretació de les dades per part de l'autora ha estat molt més àgil a les sessions de preesport que a les sessions d'expressió a causa de la diferent familiarització amb unes i altres. De la mateixa manera, tot allò que envoltava les nenes també resultava molt més familiar que allò que tenia veure amb els nens. La interpretació de les dades en l'àmbit de preesports i des de la perspectiva de les nenes, ha estat duta a terme amb una mirada més experimentada i propera que a l'àmbit de l'expressió i des de la perspectiva dels nens.

Des d'una vessant més global però, la limitació més important d'aquesta recerca és que no proporciona mecanismes o eines específiques per promoure el canvi. Si bé parteix de la pràctica quotidiana de l'Educació Física, l'estudi es manté en l'esfera teòrica. Tot i que mai ha estat la intenció d'aquest treball, cal destacar que no es faciliten solucions preparades, receptes, a la problemàtica que es planteja. En relació amb aquesta qüestió, però, cal realçar que una de les principals idees que es desprenen d'aquest treball és que, a causa de les complexes, canviants i contradictòries situacions que es donen en cada cas, no hi pot haver una solució vàlida per a tots i en tot moment. A partir de la comprensió de la complexitat de la problemàtica, doncs, cada docent pot elaborar les seves pròpies respostes.

10.4. Línies futures

Aquest estudi dona peu a la recerca d'un ampli ventall d'aspectes que es consideren rellevants per al propòsit d'aconseguir una Educació Física més coeducativa, ja sigui a l'etapa de primària o de secundària. Les possibles línies a seguir van des del treball de col·laboració amb centres i mestres, el millor coneixement de les creences de l'alumnat i el professorat, l'estudi del paper dels mitjans de comunicació i les famílies, fins a la formació de professionals.

Propostes d'investigació-acció

Tot just acabat el treball de camp, una de les línies que es van obrir per a un futur va ser la de seguir treballant amb el professorat que ha format part de l'estudi, o d'altres, per tal de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i fer propostes de millora. Crec que aquest tipus de treball, a partir de la col·laboració entre el professorat dels centres i un equip d'investigació, és sens dubte molt interessant i enriquidor per a les dues parts. Així, una possible línia de treball seria dur a terme estudis més longitudinals i d'intervenció que permetessin analitzar propostes específiques per afavorir la ruptura de les etiquetes tradicionals de gènere associades als diferents continguts, la creació d'un clima de respecte i confiança en les relacions entre nenes i nens, etc.

Seguint amb aquesta vinculació entre la universitat i els centres educatius, un aspecte que també s'ha mostrat com a especialment interessant és el desenvolupament i anàlisi de projectes de coeducació en Educació Física a primària i secundària. El treball que desenvolupa el professorat en actiu és un motor de canvi que cal estudiar i donar a conèixer per tal de difondre les possibilitats de l'Educació Física com a eina coeducativa. És d'especial interès, per exemple, l'anàlisi de com l'Educació Física pot afavorir el canvi d'actituds i relacions en la pràctica del futbol, i si aquest canvi es pot reflectir al pati de jocs.

La percepció i el significat de l'Educació Física i l'esport entre l'alumnat

Junt amb el coneixement i l'estudi de les experiències que desenvolupen els centres educatius o el professorat, es considera també especialment interessant la recerca sobre la visió, percepció i significat que dona l'alumnat mateix a la seva experiència en l'Educació Física. Aquesta investigació, tot i que no tenia aquesta intenció, ja presenta algunes mostres de la riquesa de

les aportacions que fan nenes i nens per comprendre millor el que succeeix a les classes, de manera que es considera una possible via molt interessant a seguir.

En aquesta línia, pot resultar especialment interessant, també, tenir en compte la incidència d'altres categories socials en els models i relacions de gènere, i especialment pel que fa a la diversitat cultural. Si bé en aquest estudi no s'ha analitzat específicament, ja que això hauria anat més enllà del seu propòsit, és una qüestió que cal estudiar més detingudament.

La incidència d'altres agents socials en l'Educació Física: els mitjans de comunicació i la família

Tenint en compte la importància que prenen els mitjans de comunicació en la producció i reproducció dels models i les relacions tradicionals de gènere, així com el paper que segueixen tenint les famílies en la socialització de nenes i nens, es considera també oportú valorar la incidència que tenen en l'actitud i comportament dels infants i joves.

D'altra banda, la rellevància que està prenent a la nostra societat la imatge corporal, i la incidència que aquesta té en la infància, però especialment en l'adolescència, també ens porta a considerar aquesta temàtica com una possible línia de treball que s'hauria de seguir de prop.

Es considera, així, seguir amb la línia de treball que ja s'han encetat amb propostes com "Esport.Net" i l'"Observatori Crític de l'Esport", per crear mecanismes que promoguin l'anàlisi crítica dels missatges que transmeten els mitjans de comunicació entre l'alumnat, i que també són a l'abast de les famílies.

La formació de professionals de ciències de l'activitat física i l'esport
Finalment, i tenint en compte la tasca docent que estic realitzant a l'INEFC de Barcelona, considero també especialment interessant investigar sobre la formació de professionals de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport en coeducació i temes vinculats a qüestions de gènere.

Personalment, l'estudi i el treball que ha comportat la investigació m'ha conduït a un exercici de reflexió constant: en primer lloc sobre la meua pròpia formació rebuda a les classes d'Educació Física a primària i a secundària, i també sobre la meua pròpia actuació quotidiana. L'observació i la col·laboració dels i les professionals que han protagonitzat l'estudi, així com la veu dels i les alumnes, ha estat, d'altra banda, una oportunitat excepcional per a

l'aprenentatge. Beure del seu bagatge, conèixer les seves inquietuds i necessitats, i ser partícip del seu dia a dia, encara que per poc temps, ha estat una experiència extraordinàriament enriquidora que, finalitzat aquest projecte, espero que pugui seguir desenvolupant en noves línies de treball.

ÍNDIX DE TAULES, FIGURES I
GRÀFIQUES

TAULES

Taula 1. Mecanismes de transmissió del currículum ocult.....	88
Taula 2. Elements d'anàlisi de les interaccions.....	94
Taula 3. Dificultat per aprovar l'Educació Física	108
Taula 4. Elements d'anàlisi del comportament de l'alumnat.....	120
Taula 5. Sistema de dimensions, variables i indicadors.....	188
Taula 6. Aspectes a tenir en compte en la selecció dels casos	212
Taula 7. Mostra definitiva	213
Taula 8. Identificació de les sessions.....	219
Taula 9. Camps dissenyats mitjançant el programari Acces per a la recollida de dades	222
Taula 10. Criteris de rigor de les metodologies empíricoanalítica/quantitativa i constructivista/qualitativa	228
Taula 11. Intervencions en jocs globals en grans grups mixts	400

FIGURES

Figura 1. Cartell de promoció del congrés Mujer y Deporte celebrat a Bilbao l'any 2001	21
Figura 2. Exemples dels missatges transmesos a les noies per part de la Sección Femenina	75
Figura 3. Representació gràfica del model d'anàlisi teòrica	182
Figura 3.1. Eix 1: Postura docent.....	183
Figura 3.2. Eixos 2 i 3: Actuació del professorat	184
Figura 3.3. Eix 4: Relacions entre alumnes	184
Figura 3.4. Eixos 5 i 6: Actituds de l'alumnat	185
Figura 3.5. Eix 7: Situació desfavorable per a la coeducació.....	185
Figura 3.6. Eix 8: Situació favorable a la coeducació	186
Figura 4. Esquema d'aplicació de l'anàlisi de contingut	210
Figura 5. Formulari per a la transcripció i codificació de les dades.....	224
Figura 6. Exemple d'informe per a la interpretació de les dades.....	225
Figura 7. Codi d'identificació de les escenes	233
Figura 8. Articulació del model teòric	479
Figura 8.1. Eixos 1-2-3: Postura docent	480
Figura 8.2. Eixos 4-5-6: Postura de l'alumnat	483

GRÀFIQUES

Gràfica 1. Agrupació de l'alumnat a les fases d'informació en els diferents continguts	285
Gràfica 2. Agrupació lliure de l'alumnat per a l'execució de les activitats en els diferents continguts	287
Gràfica 3. Tensions observades segons contingut.....	298
Gràfica 4. Protagonistes de les situacions de tensió segons contingut.....	299
Gràfica 5. Qui provoca situacions de tensió segons contingut	300
Gràfica 6. Protagonistes de les situacions de tensió a les sessions de preesport	303
Gràfica 7. Protagonistes de les situacions de pressió a les sessions d'expressió	305
Gràfica 8. Tipus de pressió segons el sexe a les sessions d'expressió	306
Gràfica 9. Protagonistes de les situacions de protesta i disputa.....	344
Gràfica 10. Qui rep suport segons contingut.....	353
Gràfica 11. Qui mostra suport segons contingut	354
Gràfica 12. Protagonistes de les situacions de suport segons contingut.....	355
Gràfica 13. Forma d'agrupament als diferents tipus de sessió.....	364
Gràfica 14. Forma d'agrupament als diferents tipus de sessió dels mestres	366
Gràfica 15. Forma d'agrupament del professorat jove segons contingut.....	367
Gràfica 16. Interacció docent – alumnes segons el sexe de l'alumnat	369
Gràfica 17. Interacció docent – alumnes segons el sexe del professorat, de l'alumnat i segons contingut	370
Gràfica 18. Tipus d'interacció docent – alumnes segons contingut.....	371
Gràfica 19. Tipus d'interacció docent – alumnes a les sessions de preesport	372
Gràfica 20. Interacció docent – alumnes a les sessions d'expressió	373
Gràfica 21. Tipus d'interacció alumnes – docent segons continguts	375
Gràfica 22. Interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat i contingut	376
Gràfica 23. Tipus d'interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat i contingut	377
Gràfica 24. Interacció alumnes – docent segons sexe de l'alumnat, el professorat i segons contingut.....	377

BIBLIOGRAFIA

- Acuña Delgado, Ángel (1994). *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universitat de Granada.
- Acuña Franco, Sara (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- Ajuntament de Barcelona (Ed.) (1998). *Una escola més esportiva i un esport més educatiu: conclusions del Congrés de l'Esport i l'Educació Física en Edat Escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Alberdi, Inés (1999). Las imágenes de hombres y mujeres. A Inés Alberdi (Ed.), *La nueva familia española* (pp. 265-298). Madrid: Taurus.
- Asins, Consuelo (1992). L'ocupació diferencial de l'espai en educació física. A Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física. Ponències de les IV Jornades Internacionals de coeducació* (pp. 183-193). València: Institut Valencià de la Dona-Universitat de València.
- Asins, Consuelo (1995). La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar. Estereotipos y actitudes sexistas en educación física: tratamiento educativo a través de los objetivos, contenidos, metodología y actividades de enseñanza en la educación física. A Jordi Díaz (Ed.), *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de educación física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria* (Vol. 3, pp. 1 - 16). Barcelona: INDE.
- Asins, Consuelo (1999). Educar, contra què? *Apunts. Educació Física i Esports*, 56, 107-109.
- Askew, Sue & Ross, Carol (1991). *Los chicos no lloran: el sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Azzarito, Laura & Solmon, Melinda A. (2006). A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. *Journal of teaching in physical education*, 25, 200-225.
- Badinter, Elisabeth (1992). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bailly, Antoine & Beguin, Hubert (1982). *Introduction à la géographie humaine*. París: Masson.
- Bain, Linda (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37, 145-153.

- Bain, Linda (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in Physical Education. A David Kirk & Richard Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. Lewes: Falmer Press.
- Balagué, Glòria (1989). Mujer y deporte: aspectos psicológicos. A Ajuntament de Barcelona (Ed.), *Dona i esport* (pp. 164-178). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Ballesteros, Margarida (2007). Género y violencia contra las mujeres. La construcción de la igualdad en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 159, 41-44.
- Bantulà, Jaume; Bosom, Núria; Carranza, Marta & Monés, Jordi (1997). *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Barbero, José Ignacio (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49.
- Barbero, José Ignacio (2002). *La orientación sexual en el currículum de educación física: ¿Naturalización de la heterosexualidad?* Comunicació presentada al XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad, 1-11, Guadalajara.
- Barbero, José Ignacio (2003). *Cultura corporal, vida cotidiana (y educación física)*. Comunicació presentada al Congreso Educación física y deporte en edad escolar, 149-154, Valladolid.
- Barbero, José Ignacio (2005). El deporte como agente de una cultura corporal específica. A Nicolás Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las Actividades Físico-Deportivas Extraescolares* (pp. 37-64). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Bardín, Laurence (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bardwick, Judith (1971). *Psychology of women: A study of bio-cultural conflicts*. Nova York: Harper & Row.
- Bautista, Guillermo (1996). El deporte extraescolar y la mujer: permanencia y transformación de los roles femeninos. A Ricardo Sánchez Marín (Ed.), *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)* (pp.

- 155-163). Pamplona: AEISAD.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
 - Bette, Karl-Heinrich (1992). *Deporte e individualización*. Comunicació presentada al Congreso Científico Olímpico, 327-336, Málaga.
 - Bilbeny, Norbert (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.
 - Birrell, Susan & Cole, Cheryl (Eds.) (1994). *Women, sport and culture*. Champaign-IL: Human Kinetics.
 - Birrell, Susan & Richter, Diana (1994). Is a Diamond forever? Feminist transformations of sport. A Susan Birrell & Cheryl Cole (Eds.), *Women, sport and culture* (pp. 221-244). Champaign-IL: Human Kinetics.
 - Birrell, Susan & Theberge, Nancy (1994). Feminist resistance and transformation in sport. A Margaret Costa & Sharon R. Guthrie (Eds.), *Women and sport. Interdisciplinary perspectives* (pp. 361-376). Champaign-IL: Human Kinetics.
 - Blanco García, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
 - Blández, Julia; Fernández, Emilia & Sierra, Miguel Ángel (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-21.
 - Blázquez, Domingo (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
 - Blázquez, Domingo & Sebastiani, Enric M^a (2007). *Canvis i reptes per a una Educació Física renovada. L'ensenyança de l'Educació Física al segle XXI*. Disponible a: [http://pers.blanquerna.url.edu/sebastiani/...](http://pers.blanquerna.url.edu/sebastiani/) [Consulta: Juny, 2007]
 - Bolívar, Antonio (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
 - Bolívar, Antonio (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
 - Bonal, Xavier (1994). *El Professorat com agent de canvi: una avaluació*

- sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació*, Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
 - Bonal, Xavier (1998). *Canviar l'escola: la coeducació al pati de jocs* (Vol. 13). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - Bonal, Xavier & Tomé, Amparo (1997). *Construir l'escola coeducativa: la sensibilització del professorat* (Vol. 12). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - Bonde, Hans (1996). Masculine movements. Sport and Masculinity in Denmark at the Turn of the Century. *Scandinavian Journal of History*, 21, 63-89.
 - Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
 - Bourdieu, Pierre (1999). Scattered remarks. *European Journal of Social Theory*, 2(3), 334-340.
 - Bourdieu, Pierre (2000). *La dominació masculina*. Barcelona: Edicions 62.
 - Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
 - Boutilier, Mary A. & SanGiovanni, Lucinda (1983). *The sporting woman*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 - Bramham, Peter (2003). Boys, Masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8, 57-71.
 - Brotóns, Paloma (Ed.) (1987). *Elementos para una educación no sexista: Guía didáctica de la coeducación*. València: Víctor Orenge Editores-Feminario de Alicante.
 - Brown, David; MacDonald, Doune & Kirk, David (1996). Private lives, public lives: surveillance, identity, and self in the work of beginning physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1(1), 59-75.
 - Brown, David (1999). Complicity and reproduction in teaching in PE. *Sport, Education and Society*, 4(2), 143-160.

- Brown, David (2005). An economy om gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23.
- Brown, David & Evans, John (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23, 48-70.
- Brown, David & Rich, Emma (2002). Gender positioning as pedagogical practice in learning to teach physical education. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: issues and directions* (pp. 80-100). London: Routledge.
- Brullet, Cristina (1996). Roles e identidades de género: una construcción social. A María Antónia García de León, Marisa García de Cortázar & Félix Ortega (Eds.), *Sociología de las mujeres españolas* (pp. 273-308). Madrid: Editorial Complutense.
- Brunton, Julie Anne (2003). Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 267-284.
- Bryson, Lois (1990). Challenges to male hegemony in sport. A Michael Messner & Don Sabo (Eds.), *Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives* (pp. 173-184). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Buñuel, Ana (1991a). *La construcción social del cuerpo: prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales*, Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense, Madrid.
- Buñuel, Ana (1991b). Las prácticas físico-deportivas de tiempo libre de la población femenina: el caso de las gimnasias recreativas. A Ajuntament de Barcelona (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 129-138). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Buñuel, Ana (1994). La construcción social del cuerpo de las mujeres en el deporte. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 97-117.
- Burgess, Ian; Edwards, Allan & Skinner, James (2003). Football culture in an Australian School Setting: the construction of masculine identity. *Sport, Education and Society*, 8(2), 199-212.
- Burriel, Joan Carles & Carranza, Marta (2000). El sistema deportivo en edad

- escolar. *Aula de innovación educativa*, 91, 14-19.
- Camerino, Oleguer (1995). *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Lleida: INEFC Lleida.
 - Canales, Inma (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*, Tesis doctoral no publicada, Universitat de Lleida, Lleida.
 - Cantó, Ramon & Ruiz, Luis Miguel (2005). Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 1(1), 28-45.
 - Carbajosa, Concepción (1999). *Las profesoras de educación física en España: historia de su formación (1938-1977)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
 - Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
 - Cascón, Paco & Martín, Carlos (1997). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
 - Cashmore, Ellis & Parker, Andrew (2003). One David Beckham? Celebrity, Masculinity, and the Soccerati. *Sociology of sport journal*, 20(2), 214-231.
 - Caudwell, Jayne (2003). Sporting Gender: Women's Footballing Bodies As Sites/Sights for the (Re) Articulation of Sex, Gender, and Desire. *Sociology of sport journal*, 20(4), 371-386.
 - Checa, Olga (2007). *Coeducació i Educació Física: una proposta didàctica per a la sensibilització i la formació del professorat*. Memòria de llicència d'estudis no publicada, Barcelona.
 - Cicourel, Aaron (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional.
 - Cigarini, Lia (1993). Libertà femminile e norma. *Democrazia e Diritto*, 33(1), 95-98.
 - Clarke, Gill (1998). Queering the pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 3(2), 145-160.

- Clarke, Gill (2002). Difference matters: sexuality and physical education. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 13-23). London: Routledge.
- Cockburn, Claudia (2002). Identitats i subcultures en relació amb l'esport: Una anàlisi d'algunes revistes per a noies adolescents a la Gran Bretanya. *Apunts. Educació Física i Esports*, 67, 98-109.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cole, Cheryl (1994). Resisting the canon: feminist cultural studies, sport, and technologies of the body. A Susan Birrell & Cheryl Cole (Eds.), *Women, sport and culture* (pp. 5-29). Champaign-IL: Human Kinetics.
- Colwell, Sharon (1999). Feminism and figurational sociology: contributions to understandings of sport, physical education and sex/gender. *European Journal of Physical Education*, 5(3), 219-241.
- Consell d'Europa (1992). *Carta Europea de l'Esport*. Brussel·les: Consell d'Europa.
- Cortés, Nerea (2000). Mujer y actividad física: la trampa de las libertades. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, VII(1), 42-46.
- Costa, Margaret & Guthrie, Sharon R (Eds.) (1994). *Women and sport. Interdisciplinary perspectives*. Champaign-IL: Human Kinetics.
- Cousineau, William J. & Luke, Moira D. (1990). Relationships between teachers expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of teaching in physical education*, 9(4), 262-271.
- Cox, Barbara & Thompson, Shona (2000). Multiple Bodies: Sportswomen, Soccer and Sexuality. *International Review for the Sociology of Sport*, 35, 5-20.
- Cumellas, Montserrat & Padró, Francesc (2002). El "korfball": coeducación y cooperación. A M^a Luisa Abad, Azucena Arias, Nieves Blanco García, Montserrat Cumellas & et al. (Eds.), *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Curtner-Smith, Mathew (2001). Methodological issues in research. A Anthony Laker (Ed.), *The sociology of sport and physical education* (pp. 36-

- 57). London: Routledge.
- David, Deborah & Brannon, Robert (1976). *The forty-nine percent majority: The male sex role*. New York: Addison-Wesley.
 - Davies, Kathryn (2003). Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 12(2), 55-68.
 - Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage.
 - Departament d'Ensenyament (2003). Resolució de 20 de maig de 2003, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació infantil i primària de Catalunya per al curs 2003-2004. Full de disposicions i actes administratius d'educació. Núm. 961 (juny 2003).
 - Devís, José; Fuentes, Jorge & Sparkes, Andrew C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
 - Dewar, Alison (1993). Would all the generic women in sport please stand up? Challenges facing feminist sport sociology. *Quest*, 45, 211-229.
 - Dewar, Alison (1994). El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica. A José Ignacio Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (Vol. 275, pp. 1-20). Málaga: Unisport.
 - Díaz, Enriqueta (2007). Construir la igualdad en las aulas, una tarea inaplazable. *Aula de innovación educativa*, 159, 49-51.
 - Duran, M^a Ángeles (1987). La práctica del ejercicio físico del ama de casa española. Un estudio sociológico. A Varis (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 91-102). Madrid: Instituto de la Mujer.
 - Durán, Javier & Pardo, Rodrigo (2006). Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 17-27.
 - Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
 - Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

- Elias, Norbert & Dunning, Eric (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elling, Agnes; De Knop, Paul & Knoppers, Annelies (2001). The integrating and differentiating significance of sport. A Johan Steenbergen, Paul De Knop & Agnes Elling (Eds.), *Values and Norms in Sport* (pp. 73-95). Aachen: Meyer & Meyer Sport.
- Ennis, Catherine (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- Estruch, Joan (1992). *El conflicte quantitatiu/qualitatiu: un fals problema*. Comunicació presentada al Congrés sobre tècniques qualitatives en ciències socials, Barcelona.
- Evans, John (Ed.) (1993). *Equality, Education & Physical Education*. London: Falmer Press.
- Evans, John (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Evans, John & Clarke, Gill (1988). Changing the face of physical education. A John Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 125-143). Londres: Falmer.
- Evans, John & Davies, Brian (1993). Equality, equity and physical education. A John Evans (Ed.), *Equality, Education & Physical Education* (pp. 11-27). London: Falmer Press.
- Evans, John; Davies, Brian & Penney, Dawn (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-183.
- Evans, John & Penney, Dawn (2002). Introduction. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 3-13). London: Routledge.
- Fasting, Kari (1990). Nuevas estrategias para una coeducación en la educación física. A Consejo Superior de Deportes (Ed.), *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres. Seminario "Mujer y deporte"* (pp. 45-51). Madrid: Consejo Superior de Deportes-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fasting, Kari (1991). L'esport i la cultura femenina. A Ajuntament de

- Barcelona (Ed.), *Dona i esport* (pp. 39-49). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Fasting, Kari (1992). La coeducació en l'educació física i la formació del professorat. A Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física-IV Jornades Internacionals de coeducació* (pp. 87-92). València: Universitat de València-Institut Valencià de la Dona.
 - Fasting, Kari; Scraton, Sheila; Pfister, Gertrud; Vázquez, Benilde & Buñuel, Ana (2000). *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
 - Fernández, Emilia (1987). Evolución de la participación femenina en actividades físico-deportivas extraescolares: estudio de un caso. A Instituto de la Mujer (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 91-102). Madrid: Instituto de la Mujer.
 - Fernández, Emilia (1996). Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria. A Francisco Del Villar (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
 - Fernández, Emilia (2003). *Educación física y género: la transmisión de estereotipos de género en la enseñanza de la educación física*. Conferència presentada al V Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, 319-322, Valladolid.
 - Fernández, Emilia (2005). *Estereotipos de género en la asignatura de educación física*. Comunicació presentada al Seminario permanente Mujer y Deporte: La educación física escolar y las conductas agresivas relacionadas con los estereotipos de género, Madrid.
 - Fernández Balboa, Juan Miguel (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education. *Quest*, 45, 230-254.
 - Férez, Sylvain (2004). De l'expression corporelle aux Activités Physiques Artistiques (APA): Subversion sexuée et différenciation sexuée en Éducation Physique et Sportive (EPS). *STAPS*, 66, 113-128.
 - Flecha, Ramón & Puigvert, Lúdia (2002). Multiculturalismo y educación. A Teresa Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 9-46). Barcelona: Paidotribo.

- Flintoff, Ann (1990). Physical education, equal opportunities and the National curriculum: crisis or challenge? *Physical Education Review*, 13(2), 85-100.
- Flintoff, Ann (1993). Gender, physical education and initial teacher education. A John Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 184-204). London: Falmer Press.
- Flintoff, Ann & Scraton, Sheila (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Fraile, Antonio (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile, Antonio (1996). Un estudio de casos: sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física. A Fernando del Villar Álvarez (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 275-300). Cáceres: Universitat de Extremadura.
- Frente de Juventudes (1944). *Cartilla escolar. Manual de educación Física*. Madrid: Frente de Juventudes.
- Fullan, Michael (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- García, Ana María; Lomas, Carlos; Concepción, Guadalupe; Muñiz, Balbino; Balbuena, Asunción; Villaverde, M^a José & Álvarez, M^a Isabel (Eds.) (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Gijón: Gobierno del Principado de Asturias - Centro del profesorado y de recursos de Gijón.
- García Bonafé, Mila (1986). Notas para una historia del deporte en España. *Revista de occidente*, 62-63, 35-50.
- García Bonafé, Mila (1991). L'inici de l'esport femení. A Ajuntament de Barcelona (Ed.), *Dona i esport* (pp. 23-38). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- García Bonafé, Mila (1992). Les dones i l'esport: de la cotilla al xandall. *Sistema*, 110-111, 9-20.
- García Bonafé, Mila (1999). *El papel del deporte en la configuración del género femenino*. Comunicació presentada al III Fórum Olímpico "Las

- Mujeres y el Movimiento Olímpico: Presente y Futuro", 1-10, Barcelona.
- García Bonafé, Mila (2001). El segle XX. La revolució esportiva de les dones. *Apunts. Educació Física i Esports*, 64, 63-68.
 - García Bonafé, Mila & Asins, Consuelo (1995). *La coeducació en l'educació física* (Vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - García Colmenares, Carmen (1995). *Socialización, estereotipos y agresividad*. Comunicació presentada al Curs Universidade de Verao: em busca de uma pedagogia da igualdade, Lisboa.
 - García Ferrando, Manuel (1990). Mujer y deporte. A Manuel García Ferrando (Ed.), *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica* (pp. 167-193). Madrid: Alianza editorial.
 - García Ferrando, Manuel (1997). *Los Españoles y el Deporte 1980-1995*. Madrid-Valencia: Consejo Superior de Deportes-Tirant lo Blanch.
 - García Ferrando, Manuel (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes-Centro de Investigaciones Sociológicas.
 - García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús & Alvira, Francisco (Eds.) (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3a ed.). Madrid: Alianza Universidad Textos.
 - García Ferrando, Manuel; Puig, Núria & Lagardera, Francisco (Eds.) (2002). *Sociología del deporte* (2a ed.). Madrid: Alianza.
 - García Monge, Alfonso & Martínez Álvarez, Lucio (2003). *Desmadejando la trama del género en la Educación Física desde escenas de práctica escolar*. Barcelona: COPLEFC.
 - Garrett, Robyne (2004). Negotiating a physical identity: girls, bodies and physical education. *Sport, Education and Society*, 9(2), 223-237.
 - GIEEAFyD (2007). ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física? *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 68-85.
 - Girela, Maria José (1996). La imagen de la mujer en la publicidad desde la perspectiva de la actividad física y el deporte. A Manuel Garcia Ferrando & Juan Ramon Martínez Morales (Eds.), *Ocio y deporte en España. Ensayos*

- sociológicos sobre el cambio* (pp. 207-214). València: Tirant lo Blanch.
- Girela, Maria José (2001). *La actividad físico-deportiva en la publicidad: un análisis desde la perspectiva de género*. Comunicació presentada a Jornadas sobre Género y Deporte, 1-10, Granada.
 - Giroux, Henry (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. *Harvard education review*, 65, 1-20.
 - González Blasco, Pedro (1994). Medir en las ciencias sociales. A Manuel Garcia Ferrando, Jesús Ibáñez & Francisco Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (pp. 209-267). Madrid: Alianza editorial.
 - González Pascual, Marta (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, 77-88.
 - Gorely, Trish; Holroyd, Rachel & Kirk, David (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British journal of sociology of education*, 24(4), 429-448.
 - Grau, Xesca & Margenat, Montserrat (1992). El juego y los modelos de género. A Montserrat Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra* (pp. 47-59). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, Serie Estudios nº 32.
 - Greendorfer, Susan (1983). Shaping the Female Athlete: The Impact of the Family. A Mary A. Boutilier & Lucinda SanGiovanni (Eds.), *The sporting woman* (pp. 135-155). Champaign, IL: Human Kinetics.
 - Griffin, Patricia (1983). Gymnastics is a girls' thing: student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. A Thomas J. Templin & Janice K. Olsen (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
 - Griffin, Patricia (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of teaching in physical education*, 4(1), 30-38.
 - Griffin, Patricia (1985a). Boys' participation styles in a middle school Physical Education team sports unit. *Journal of teaching in physical education*, 4(2), 100-110.

- Griffin, Patricia (1985b). Girls' and boys' participation styles in middle school physical education team sport classes: a description and practical applications. *The physical educator*, 42(1), 3-8.
- Grupo Tecne (2007). *Publicidad*. Disponible a: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/grupotecne/comuni/index.htm> [Consulta: Juliol, 2007].
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutiérrez, Melchor (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hall, Edward T. (1973). *La dimensión oculta. Un enfoque antropológico del uso del espacio* (Vol. Nuevo urbanismo 6). Madrid: Instituto de estudios de la administración local.
- Hall, Ann (1996). *Feminism and sporting bodies: essays on theory and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hargreaves, Jennifer (1986). Where's the virtue? Where's the grace? A discussion of the social production of gender through sport. *Theory Culture and Society*, 3(1), 109-122.
- Hargreaves, Jennifer (1993). Promesa y problemas en el ocio y los deportes femeninos. A José Ignacio Barbero (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 109 -132). Madrid: La piqueta.
- Hargreaves, Jennifer (1994). *Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sports*. London: Routledge.
- Hargreaves, Jennifer (2000). *Heroines of sport the politics of difference and identity*. London - New York: Routledge.
- Harris, Jo & Penney, Dawn (2002). Gender, health and physical education. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 123-145). London: Routledge.
- Heinemann, Klaus (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández Álvarez, Juan Luis & Garoz, Ignacio (2007). Imagen de los niños, niñas y adolescentes sobre sí mismos. Autoestima, autoconcepto corporal y

- percepción de autoeficacia. A Juan Luis Hernández Álvarez & Roberto Velázquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (Vol. 242, pp. 115-142). Barcelona: Graó.
- Hernández Álvarez, Juan Luis & Velázquez, Roberto (Eds.) (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (Vol. 242). Barcelona: Graó.
 - Horne, John; Tomlinson, Alan & Whannel, Garry (2004). *Understanding sport. An introduction to the sociological and cultural analysis of sport*. London: Spon Press.
 - Huberman, Michael & Miles, Matthew (1994). Data management and analysis methods. A Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (428-444). London: Sage.
 - Humberstone, Barbara (1990). Warriors or wimps? Creating alternative forms of physical education. A Michael Messner & Don Sabo (Eds.), *Sport, men, and the gender order. Critical feminist perspectives* (pp. 201-210). Illinois: Human Kinetics.
 - Humberstone, Barbara (1994). El puesto y la importancia de la investigación etnográfica en el examen de aspectos relacionados con el género, la identidad y el poder en la educación física al aire libre: ¿puede haber una etnografía feminista? A José Ignacio Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación física: II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva* (Vol. 275, pp. 145-158). Málaga: Unisport.
 - Humberstone, Barbara (1995). Bringing outdoor education into the physical education agenda: gender identities and social change. *Quest*, 47, 144-157.
 - Hutchinson, Gayle E. (1995). Gender-fair teaching in physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 66(1), 42-47.
 - Ibáñez, M^a Eugenia (2003). L'altra visió de l'esport. El tracte diferenciat que la dona rep en els mitjans informatius esportius. *Dones*, 13, 14-15.
 - Ibáñez, M^a Eugenia & Lacosta, Manuela (1998). Informació esportiva: només per a ells. A Dones periodistes (Ed.), *Gènere i informació* (pp. 87-160). Barcelona: Institut Català de la Dona-Dones periodistes.
 - Ibáñez, M^a Eugenia & Lacosta, Manuela (1999). *Tratamiento hombre/mujer*

- en los medios de comunicación*. Comunicació presentada al III Fórum Olímpico "Las mujeres y el movimiento olímpico: presente y futuro", 1-11, Barcelona.
- Instituto Andaluz de la Mujer (2007). *Observatorio Andaluz de la Publicidad No Sexista*. Disponible a: <http://www.iam-publicidad.org/> [Consulta: Juliol, 2007].
 - Irigaray, Luce (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra.
 - Kelle, Helga (2000). Gender and Territoriality in Games Played by 9- to 12-Year-Old Schoolchildren. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29(2), 164-197.
 - Kinchin, Gary & O'Sullivan, Mary (2003). Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 22, 245-260.
 - Kirk, David (1990). *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. València: Universitat de València.
 - Kirk, David (1992). Physical education, discourse and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44, 35-56.
 - Kirk, David (2002). Physical education: a gendered history. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 24-38). London: Routledge.
 - Kirk, David & Kinchin, Gary (2003). Situated Learning as a Theoretical Framework for Sport Education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-235.
 - Klein, Michael (1990). The macho world of sport -a forgotten realm? Some introductory remarks. *International review for the sociology of sport*, 25(1), 175-184.
 - Knapp, Mark L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
 - Knoppers, Annelies (1988). Equity for excellence in physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 59, 54-58.
 - Knoppers, Annelies & Elling, Agnes (2001). Organizing masculinities and feminities: the gendered sporting body. A Johan Steenbergen, Paul De Knopp & Agnes Elling (Eds.), *Values and norms in sport* (pp. 171-194).

- Aachen: Meyer & Meyer sport.
- Kruse, Anne-Mette (1992). Como pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares. ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de las escuelas mixtas parte de una solución? A Pilar Ballarin (Ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada: Feminae-Universitat de Granada.
 - Laberge, Suzanne & Albert, Mathew (2000). Conceptions of masculinity and gender transgressions in sport among adolescent boys: Hegemony, contestation and the social class dynamic. A Jim McKay, Michael Messner & Donald Sabo (Eds.), *Masculinities, gender relations, and sport* (pp. 195-221). London: Sage.
 - Lagardera, Francisco (1990). *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte en Cataluña*, Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona.
 - Laitinen, Arja & Tiihonen, Arto (1990). Narratives of Men's experiences in Sport. *International review for the sociology of sport*, 25(3), 185-202.
 - Lasaga, M^a José & Rodríguez, Carmen (2006). *La coeducación en la educación física y el deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla: Wanceulen.
 - Latorre, Antonio; Del Rincón, Delio & Arnal, Justo (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
 - Learreta, Begoña; Ruano, Kiki & Sierra, Miguel Ángel (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
 - Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
 - Lledó, Eulàlia (1992). *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi* (Vol. 3). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - Lledó, Eulàlia (2007a). *Esports, dones i llengua. Estatuts: un model* (Vol. 1). Barcelona: Unió de Federacions Esportives de Catalunya.
 - Lledó, Eulàlia (2007b). *Esports, dones i llengua. Normatives de competició, reglamentacions i documents administratius* (Vol. 2). Barcelona: Unió de Federacions Esportives de Catalunya.

- Lledó, Eulàlia (2007c). *Esports, dones i llengua. Manuals d'aprenentatge* (Vol. 3). Barcelona: Unió de Federacions Esportives Catalanes.
- Llorente, Begoña (2002). *La coeducación en el deporte en edad escolar*. Comunicació presentada a les Jornadas de deporte escolar, 1-48, Bilbao.
- Lomas, Carlos (2004). *Los chicos tambien lloran identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (2006a). El sexismo en los libros de texto. A Ana González & Carlos Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-222). Barcelona: Graó.
- Lomas, Carlos (2006b). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. A Ana González & Carlos Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- López, Manuel & Estapé, Elisa (2002). Estudi dels espais esportius per a l'educació física. *Apunts. Educació Física i Esports*, 69, 86-94.
- López, Cristina & Castañer, Marta (2006). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 8-16.
- López Crespo, Clara (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Revista Tandem*, 2, 39-50.
- López Crespo, Clara (2007). Gènere i activitat física: interessos, pràctiques esportives i imatge corporal. A Institut Barcelona Esports (Ed.), *Quadern Dones i Esport* (Vol. 1, pp. 21-28). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- López-Aranguren, Eduardo (2000). El análisis de contenido tradicional. A Manuel Garcia Ferrando, Jesús Ibáñez & Francisco Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3a ed.). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Mac an Gahail, Martain (1996). What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity. *The Sociological Review*, 44(3), 381-397.
- MacDonald, Doune (1990). The relationship between sex composition of physical education classes and teacher/pupil verbal interaction. *Journal of teaching in physical education*, 9(2), 152-163.
- Machado Gomes, Rui (2004). Dilemes i paradoxes de l'autogovern del cos.

Apunts. Educació Física i Esports, 78, 33-40.

- Madrid, Jesús (2006). Utilización del espacio recreativo. Una experiencia en la ESO. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 92-101.
- Makazaga, Ana; Llorente, Begoña & Kortabitarte, Begoña (2001). *La coeducación en el deporte en edad escolar*. Comunicació presentada al Congreso Mujer y deporte, 63-86, Bilbao.
- Mandell, Richard (1989). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín, Montse (1999). *Making sense of the first stage in the history of women's rugby in England (1978-1985): Difference and multiplicity in gender and rugby*. Document no publicat, London.
- Martín, Montse (2001). Els orígens de rugbi femení a Anglaterra. *Apunts. Educació Física i Esports*, 66, 82-85.
- Martín, Montse (2004). *Generating female freedom among women's relationships in Rugby Union. Narratives of sexual difference*, Tesis doctoral no publicada, Brunel University, London.
- Martín, Montse (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 111-131.
- Martín, Montse & Puig, Núria (1996). Las deportistas de alto nivel que practican deportes llamados masculinos en Cataluña. A Ricardo Sánchez Martín (Ed.), *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)* (pp. 147-154). Pamplona: Asociación Española de Investigación Social aplicada al Deporte.
- Martinek, Thomas J. (1981). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 58-59.
- Martinek, Thomas J. (1983). Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: a social psychological perspective. A Thomas Templin & Janice K. Olsen (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 59-70). Champaign: Human Kinetics.
- Martinek, Thomas J. & Karper, William B. (1984). The effects of noncompetitive and competitive instructional climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of sport*

- psychology*, 6, 408-421.
- Martínez Álvarez, Lucio & García Monge, Alfonso (2002). Reflexionar sobre el gènere des d'escenes de pràctica escolar. *Apunts. Educació Física i Esports*, 69, 118-123.
 - Martínez Álvarez, Lucio & García Monge, Alfonso (2007). *En baloncesto más iguales. Manual de Igualdad de Género para entrenadores*. León: Junta de Castilla y León.
 - Martínez Álvarez, Lucio; Bores Calle, Nicolás & García Monge, Alfonso (2007). Replantearse el presente de la educación física como estrategia de mejora: apuntes para un gran debate sobre el futuro. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 18-30.
 - Martínez Álvarez, Lucio; García Monge, Alfonso & Bores Calle, Nicolás (2005). Formar profesionales, transformar creencias: estrategias de reflexión sobre las actividades físicas extraescolares. A Nicolás Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las Actividades físico-deportivas extraescolares* (pp. 127-152). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
 - Martínez del Castillo, Jesús (Ed.) (2005). *Estudio sobre la actividad física y deportiva de las mujeres del municipio de Madrid: hábitos, demandas y barreras*. Madrid: Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.
 - Martínez, Miguel (1989). *Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación*. Mèxic: Trillas.
 - Martino, Wayne & Beckett, Lori (2004). Schooling the gendered body in health and physical education: interrogating teachers' perspectives. *Sport, Education and Society*, 9(2), 239-251.
 - McCaughy, Nate (2004). Learning to read gender relations in schooling: implications of personal history and teaching context on indentifying disempowerment for girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 400-412.
 - McKay, Jim; Messner, Michael & Sabo, Don (Eds.) (2000). *Masculinities, gender relations, and sport*. London: Sage.
 - Merriam, Sharan (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Messner, Michael (1988). Sports and male domination: The female athlete as contested ideological terrain. *Sociology of sport journal*, 5, 197-211.
- Messner, Michael (1990). When bodies are weapons: masculinity and violence in sport. *International review for the sociology of sport*, 25(3), 203-229.
- Messner, Michael & Sabo, Donald (Eds.) (1990). *Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Metheny, Eleanor (1965). Symbolic forms of movement: the feminine image in sports. A Eleanor Metheny (Ed.), *Connotations of movement in sport and dance* (pp. 43-56). Dubuque: Brown.
- Miles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousands Oaks: Sage.
- Monteiro, Maria Paula (2005). *A construção/estruturação do género*, Tesis doctoral no publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Moreno, Montserrat (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (3a ed.). Barcelona: Icaria.
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Rodríguez, P. L. & Gutiérrez, Melchor (1997). *Intereses y actitudes hacia la Educación Física. Premi d'articles sobre activitat física i esportiva del COPLEFC*. Document no publicat, Barcelona.
- Moreno Murcia, Juan Antonio & Hellín, Pedro (2001). *Valoración de la educación física según el género del alumno*. Comunicació presentada al XIX Congreso Nacional de Educación Física, Murcia.
- Moreno Murcia, Juan Antonio & Gutiérrez, Melchor (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, XI(2), 14-28.
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Martínez Galindo, Celestina & Alonso, Néstor (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 2(3), 20-43.
- Mosquera, Maria José & Puig, Núria (2002). Género y edad en el deporte. A Manuel García Ferrando, Núria Puig & Francisco Lagardera (Eds.), *Sociología del deporte* (2a ed., pp. 99-126). Madrid: Alianza.
- Navajas, Rosaura (2002). *El profesorado y su resistencia al cambio: la coeducación, una tarea difícil*. Comunicació presentada al XX Congreso

- Nacional Educación Física y Universidad, 1-16, Guadalajara.
- Noguera, Elena (2003). *Educació moral i en valors mitjançant projectes telemàtics*, Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona, Barcelona.
 - O'Donovan, Toni M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*, 9(3), 237-251.
 - Obel, Camila (1996). Collapsing gender in competitive bodybuilding: researching contradictions and ambiguity in sport. *International review for the sociology of sport*, 31(2), 185-203.
 - Oglesby, Carole A. (Ed.) (1982). *Le Sport et la femme du mythe à la réalité*. Paris: Vigot.
 - Orlick, Terry (1990). *Libres para cooperar, libres para crear nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
 - Orrit, Xavier; Prat, Maria; Soler, Susanna & Vallès, Carles (2007). El "Observatori crític de l'esport" una proposta de educació en valors des de las NTIC. *Revista Tandem*, 25, 50-62.
 - Ortega, Félix (1996). La esquivia igualdad: el género y sus representaciones sociales. A M. A. García de León, M. García de Cortázar & F. Ortega (Eds.), *Sociología de las mujeres españolas* (pp. 309-323). Madrid: Editorial Complutense.
 - Pavón, Ana; Moreno Murcia, Juan Antonio; Gutiérrez Sanmartín, Melchor & Sicília, Álvaro (2004). Motius de pràctica físicoesportiva segons l'edat i el gènere en una mostra d'universitaris. *Apunts. Educació Física i Esports*, 76, 13-21.
 - Peiró, Carme (1992). Educació física i salut: models d'igualtat. A Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física-IV Jornades Internacionals de coeducació* (pp. 213-222). València: Universitat de València-Institut Valencià de la Dona.
 - Peiró, Carme & Devís, José (1995). Health-based physical education in Spain: the conception, implementation and evaluation of an innovation. *European Physical Education Review*, 1(1), 37-54.
 - Penney, Dawn (Ed.) (2002). *Gender and physical education: contemporary issues and future directions*. London: Routledge.

- Penney, Dawn & Evans, John (2002). Talking gender. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 13-23). London: Routledge.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piéron, Maurice (1982). Behaviors of low and high achievers in physical education classes. A Maurice Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 53-60). Liege: AIESEP.
- Porto, Benxamín (2007). *Autoselección de los estudios universitarios sobre el deporte*. Comunicació presentada al IX Congreso de la Federación Española de Sociología, Barcelona.
- Prat, Maria (2000). *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'Educació Primària*, Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Prat, Maria & Soler, Susanna (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Prat, Maria; Font, Raquel; Soler, Susanna & Calvo, Jordi (2005). Educació en valors, esport i noves tecnologies. *Apunts. Educació Física i Esports*, 78, 83-90.
- Prat, Maria; Soler, Susanna; Tirado, Miquel Àngel & Ventura, Carles (2006). El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. A Javier Durán & Jesús Jiménez (Eds.), *Valores en movimiento: la actividad física y deporte como medio de educación en valores* (pp. 1-34). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Prat, Maria & Soler, Susanna (2006). Esport.net: Una mirada crítica al deporte a través de los medios de comunicación. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 36-49.
- Pronger, Brian (2000). Homosexuality and sport: who's winning? A Jim McKay, Michael Messner & Donald Sabo (Eds.), *Masculinities, gender relations, and sport* (pp. 222-244). London: Sage.
- Puig, Núria (1987). El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española. A Instituto de la Mujer (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 83-90).

- Madrid: Instituto de la Mujer.
- Puig, Núria (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Secretaria General de l'Esport.
 - Puig, Núria (1997). Gènere, cultura, procés d'individualització i esport. *Revista Catalana de Sociologia*, 5, 33-58.
 - Puig, Núria (1999). *La contribución femenina al deporte en el curso del siglo XX*. Comunicació presentada al III Fòrum Olímpico "Las mujeres y el movimiento olímpico: presente y futuro", 1-11, Barcelona.
 - Puig, Núria (2000). Procés d'individualització, gènere i esport. *Apunts. Educació Física i Esports*, 59, 99-102.
 - Puig, Núria (2001a). La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el siglo XXI. A Margarita Latiesa, Pilar Martos & José Luis Paniza (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (Vol. 5, pp. 67-80). Madrid: AEISAD-Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.
 - Puig, Núria (2001b). Itinerarios deportivos de las deportistas españolas. A Benilde Vázquez (Ed.), *Las mujeres en la alta competición deportiva* (pp. 27-38). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
 - Puig, Núria & Heinemann, Klaus (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers*, 38, 123-141.
 - Puig, Núria; Sarasa, Segastià; Junyent, Rosa & Oró, Carme (2003). Sport and Welfare State in the process of Spanish democratisation. A Klaus Heinemann (Ed.), *Sport and the Welfare State* (pp. 295-350). Schorndorf: Hofmann & Schattauer.
 - Puig, Núria & Soler, Susanna (2004). Gènere i esport a Espanya. Un model interpretatiu. *Apunts. Educació Física i Esports*, 76, 71-78.
 - Pujadas, Xavier (2007). El paper de les dones en l'esport femení: una perspectiva històrica. A Institut Barcelona Esports (Ed.). *Quadern Dones i Esport* (Vol. 1, pp. 7-12). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
 - Pujadas, Xavier & Santacana, Carles (1995). *Història il·lustrada de l'esport a Catalunya* (Vol. I i II). Barcelona: Columna.
 - Quinn, Ronald & Carr, David (2006). Developmentally appropriate soccer activities for elementary school children. *Journal of physical education, recreation and dance*, 77(5), 13-17.

- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Rambla, Xavier; Rovira, Marta & Tomé, Amparo (2004). Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina. A Carlos Lomas (Ed.), *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 173-194). Barcelona: Paidós.
- Renold, Emma (1997). 'All they've got on their brains is football': sport, masculinity and the gendered practices of playground relations. *Sport, Education and Society*, 2, 5-24.
- Rich, Emma (2004). Exploring teacher' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240.
- Richardson, Laurel (1994). Writing: a method of inquiry. A Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). London: Sage.
- Riemer, Brenda & Visio, Michelle (2003). Gender typing of sports: an investigation of Metheny's classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 193-204.
- Ritzer, George (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivera, Milagros (1994). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icària.
- Rocheblave-Spenlé, Anne Marie (1968). *Lo masculino y lo femenino en la sociedad contemporánea*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.
- Ronholt, Helle (2002). 'It's only the sissies...': analysis of teaching and learning processes in physical education: a contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7(1), 25-36.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Leonore (1980). *Pigmalion en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rovegno, Inez (1994). Teaching within a curricular zone of safety, school culture and the knowledge of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 269-279.
- Rovegno, Inez & Kirk, David (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda. *Quest*, 47, 447-474.

- Rovira, Montserrat & Tomé, Amparo (1993). *L'ensenyament, una professió femenina?* (Vol. 4). Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Salas, Begoña (1995). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto coeducativo de centro*. Comunicació presentada a les Jornades de debat sobre coeducació: "Per una cursa sense obstacles", Barcelona.
- Sanderson, Patricia (2001). Age and gender issues in adolescent attitudes to dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 117-136.
- Sandín, M. Paz (2003). *Introducción al programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti*. Document no publicat.
- Santos Pastor, Marisa & Sicília, Álvaro (Eds.) (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: INDE.
- Sau, Victòria (1996). Construcción de la identidad personal y la influencia del género. A Ana Rincon (Ed.), *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* (pp. 13-20). Vitòria: Emakunde.
- Scheerder, Jeroen; Vanreusel, Bart & Taks, Marijke (2005). Stratification patterns of active sport involvement among adults. Social Change and Persistence. *International review for the sociology of sport*, 40(2), 139-162.
- Scott, James (1985). *Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Scraton, Sheila (1986). Gender and girls' physical education. *British journal of physical education*, 17, 145-147.
- Scraton, Sheila (1992). Implicacions per a les xiques de l'educació física mixta. A Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física-IV Jornades Internacionals de coeducació* (pp. 69-76). València: Universitat de València-Institut Valencià de la Dona.
- Scraton, Sheila (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Scraton, Sheila; Fasting, Kari; Pfister, Gertrud & Buñuel, Ana (1999). It's still a man's game? The Experiences of Top-Level European Women Footballers. *International review for the sociology of sport*, 34(2), 99-111.
- Sebastiani, Enric M^a (1998). *Hacia una Educación Física que se adapte y les interese*. Disponible a: [http://pers.blanquerna.url.edu/sebastiani/...](http://pers.blanquerna.url.edu/sebastiani/)

[Consulta: Setembre, 2007].

- Sección Femenina (1961). Gimnasia casera. *Teresa, revista de la Sección Femenina*.
- Sección Femenina (1968). *Economía doméstica para Bachillerato, Comercio y Magisterio*. Madrid: Sección Femenina.
- Segura, Argimiro (2006). *La danza a l'escola*. Disponible a: <http://argidansa.blogspot.com/> [Consulta: Octubre, 2007].
- Shen, Bo; Chen, Ang; Scrabis, Kristin A. & Tolley, Hope (1999). Gender and Interest-Based Motivation in Learning Dance. *Journal of teaching in physical education*, 22(4), 396-410.
- Shilling, Chris (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Shropshire, Julia; Carroll, Bob & Yin, Steve (1997). Primary school children's attitudes to physical education: gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2, 23-38.
- Sicília, Álvaro (2004). Las retóricas de la investigación: dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. A Álvaro Sicília & Juan Miguel Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 61-79). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Sicília, Álvaro (2005). Los centros escolares y las actividades físicas extraescolares. Retos y posibilidades para el profesorado. A Nicolás Bores Calle (Ed.), *La formación de los educadores de las Actividades Físico-Deportivas Extraescolares* (pp. 67-94). Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Sierra, Miguel Ángel (2002). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*, Tesis doctoral no publicada, Universitat Complutense de Madrid, Madrid.
- Silva, Paula; Botelho Gomes, Paula & Queirós, Paula (2006). *Género e desporto: a construção de feminilidades e masculinidades*. Disponible a: <http://www.efdeportes.com/efd96/genero.htm> [Consulta: octubre, 2007].
- Skelton, Christine (2000). 'A passion for football': dominant masculinities and primary schooling. *Sport, Education and Society*, 5, 5-18.
- Soler, Susanna (2001a). *Evolución de la competición deportiva escolar en*

- Cataluña entre 1940 y 1990*. Comunicació presentada al XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y escuelas de magisterio, 643-653, Murcia.
- Soler, Susanna (2001b). *Evolució de la competició esportiva escolar a Catalunya de 1940 a 1999*. Informe per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats no publicat, INEFC Barcelona, Barcelona.
 - Soler, Susanna; Juncà, Albert; Tirado, Miquel Àngel & Prat, Maria (2005). L'esport en la nostra vida quotidiana i als mitjans de comunicació: possibilitats per una anàlisi crítica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 217-237.
 - Soler, Susanna & Vilanova, Anna (2006). *Buscant la igualtat contemplant la diferència*. Barcelona: Consell Català de l'Esport.
 - Soler, Susanna; Prat, Maria; Juncà, Albert & Tirado, Miquel Àngel (2007). *L'esport i l'activitat física: propostes per una anàlisi crítica*. Vic: Eumo editorial.
 - Solidàries.org (2007). *Anuncis d'etiqueta*. Disponible a: <http://www.solidaries.org/igualtat/aula/anuncis/index.html> [Consulta: Juliol, 2007].
 - Solmon, Melinda A.; Lee, Amelia M.; Belcher, Donald; Harrison, Louis & Wells, Lori (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 22(3), 261-279.
 - Solsona, Núria (2007). Coeducación como verdadera prevención de la violencia. *Aula de innovación educativa*, 159, 27.
 - Sparkes, Andrew C. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 11, 30-33.
 - Sparkes, Andrew C. (1993). Experimentando una triple marginación en Educación Física. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13, 2-8.
 - Sparkes, Andrew C. (1996). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. A José Devís & Carme Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.

- Sparkes, Andrew C. (1999). Exploring narrative bodies. *Sport, Education and Society*, 4(1), 17-30.
- Squires, Sarah & Sparkes, Andrew C. (1996). Circles of silence: sexual identity in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 1, 77-102.
- Stake, Robert (1981). *Case Study Methodology in Educational Evaluation*. Comunicació presentada a Minnesota Evaluation Conference, Minnesota.
- Stake, Robert (1994). Case studies. A Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Subirats, Marina (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icària.
- Subirats, Marina & Brullet, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 19.
- Subirats, Marina & Brullet, Cristina (2006). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. A Ana González & Carlos Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-168). Barcelona: Graó.
- Subirats, Marina & Tomé, Amparo (1992a). *L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal* (Vol. 1). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, Marina & Tomé, Amparo (1992b). *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu* (Vol. 2). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, Marina & Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Talbot, Margaret (1993). A gendered physical education, equality and sexism. A John Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 74-89). London: Falmer Press.
- Tapiador, Mireia (2004). *Gimnàstica artística: de l'admiració al desconeixement*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Theberge, Nancy (1985). Toward a feminist alternative to sport as a male preserve. *Quest*, 37(2), 193-202.

- Thorne, Barrie (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiihonen, Arto (1994). Asthma-the construction of the masculine body. *International review for the sociology of sport*, 29(1), 51-62.
- Tinning, Richard (1991). Teacher education pedagogy: dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of teaching in physical education*, 11, 1-20.
- Tinning, Richard (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Tirado, Miquel Àngel (2006). Un culto inculto al cuerpo: una intervención educativa en la ESO. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 21, 67-73.
- Tomé, Amparo & Ruiz, Antonio (1996). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. *Aula de innovación educativa*, 52-53, 37-41.
- Torre, Elisa (2002). Factors personals i socials vinculats a la pràctica físicoesportiva des de la perspectiva del gènere. *Apunts. Educació Física i Esports*, 70, 83-89.
- Torres, Jurjo (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trilla, Jaume (1991). *Proyecto docente, presentat al tribunal d'oposicions a la Càtedra de Teoria i Història de l'Educació al Departament d'Educació i Psicologia als Centres Universitaris del Camp de Tarragona*. Document no publicat, Tarragona.
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valors en Joc (2005). El deporte como instrumento de desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. Experiencias realizadas en cuatro centros de secundaria. *Tàndem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 106-114.
- Vázquez, Benilde (1987). Educación física para la mujer: mitos, tradiciones y doctrina actual. A Instituto de la Mujer (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 55-64). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vázquez, Benilde (1990). La coeducación en educación física. Algunas reflexiones. A Emakunde (Ed.), *Cursos Emakunde. Primer postgrado de coeducación. Hacia una escuela coeducadora* (pp. 291-297). Álava:

Universidad del País Vasco.

- Vázquez, Benilde (1991). *Mujer, educación y deporte*. A Ajuntament de Barcelona (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 114-128). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vázquez, Benilde (1992). Diferentes concepciones del cuerpo. A Institut Valencià de la Dona (Ed.), *L'ensenyament de l'educació física. Ponències de les IV Jornades Internacionals de coeducació*. (pp. 289-296). València: Generalitat Valenciana-Institut Valencià de la Dona.
- Vázquez, Benilde (2001). *Nuevos retos para el deporte, las mujeres en el siglo XXI*. Conferència presentada al Congreso Mujer y deporte, 7 – 21, Bilbao.
- Vázquez, Benilde & Álvarez, Gonzalo (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vázquez, Benilde; Fernández, Emilia & Ferro, Sílvia (2000). *Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Instituto de la Mujer-Gymnos.
- Velázquez, Roberto & Hernández, Juan Luís (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 33, 369-398.
- Vertinsky, Patricia (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44, 373-396.
- Vescio, Johanna; Wilde, Kerrie & Crosswhite, Janice (2005). Profiling sport role models to enhance initiatives for adolescent girl in physical education and sport. *European Physical Education Review*, 11(2), 153-170.
- Vila, Georgina (2007). *Què és el patchwork?* Disponible a: <http://www.patchworkparabebes.com/patchwork.php> [Consulta: 07-07-30, 2007].
- Viladot, M^a Àngels (1993). *Estereotips socials de la dona*. Barcelona: Institut Català de la Dona.
- Vilanova, Anna & Soler, Susanna (En premsa). Ús de l'espai públic. *Apunts. Educació Física i Esports*.
- Wheatley, Elisabeth (1994). Subcultural subversions: comparing discourses

- on sexuality in men's and women's rugby songs. A Susan Birrell & Cheryl Cole (Eds.), *Women, sport and culture* (pp. 193-211). London: Routledge and Kegan Paul.
- Williams, Anne & Bedward, Julie (2002). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 146-160). London: Routledge.
 - Willis, Paul (1982). Women in sport and ideology. A Jennifer Hargreaves (Ed.), *Sport, culture and ideology* (pp. 117-135). London: Routledge and Kegan Paul.
 - Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Torrejón de Ardoz: Akal.
 - Wright, Jan (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. *Journal of teaching in physical education*, 15, 1-24.
 - Wright, Jan (1996a). The construction of complementarity in physical education. *Gender and education*, 8(1), 61-79.
 - Wright, Jan (1996b). Mapping the discourses of physical education: articulation a female tradition. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 331-351.
 - Wright, Jan (1997). The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education: description of a case study. *Sport, Education and Society*, 2, 55-72.
 - Wright, Jan (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197.
 - Wright, Jan (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. A Dawn Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 190-207). London: Routledge.
 - Wright, Jan & King, R. C. (1991). "I say what I mean," said Alice: analysis of gendered discourse in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 10, 210-225.
 - Yoshida, Miyako (2005). *Missatge del Dia Internacional de la Dansa 2005*. Document no publicat, Barcelona.

- Zagalaz, Maria Luisa (2001). La educación física femenina durante el franquismo. La Sección Femenina. *Apunts. Educació Física i Esports*, 65, 6-16.

ANNEXES

Annex 1. Criteris de selecció de la mostra

En aquest estudi, com en altres recerques similars, s'han tingut en compte aspectes que tenen a veure amb les característiques del professorat, les característiques del centre, i les característiques de l'alumnat. A continuació es justifiquen els aspectes que s'han tingut en compte.

Aspectes tinguts en compte en funció del professorat

Pel que fa al professorat, s'ha tingut en compte, el sexe, l'edat, la formació i l'experiència docent dels subjectes.

Respecte al sexe del professorat, Asins (1995) considera que aquesta variable pot resultar especialment significativa, ja que davant l'alumnat, a l'àrea de l'Educació Física, les professores estan més desautoritzades que els professors. D'altra banda, Asins també considera que la proposta de models esportius alternatius al tradicional, especialment entre nens, serà més fàcil si el presenta un home, ja que el professor és un model de referència en el que els nens poden identificar-se i imitar, fet que resulta molt més difícil si la persona responsable de l'Educació Física és una dona.

L'estudi de Maria Prat (2000) sobre el treball d'actituds i valors en l'Educació Física a primària posa de manifest que l'edat, a l'igual que el sexe del professorat, influeix molt directament en l'educació de les actituds, incloent-se en aquest treball tot el que fa referència als models i les relacions tradicionals de gènere. Tenint en compte aquestes dades, es van seleccionar mestres que es trobaven a la franja d'edat de menys de 30 anys i mestres que es trobaven a la franja d'edat de majors de 30 anys.

D'altra banda, Prat (2000) també senyala la formació rebuda per part del professorat com a una variable influent en la valoració i tractament de les actituds en l'Educació Física. Sobre aquest aspecte, cal senyalar que el professorat-com indiquen José Ignacio Barbero (1996), Emma Rich (2004) o David Brown (1999)-en el transcurs de la seva formació, així com en la seva experiència prèvia, va adquirint i assimilant una cultura que conté unes pautes justificades d'intervenció o unes orientacions per la pràctica professional que influiran directament en la seva interacció amb l'alumnat. El tipus de formació rebuda, doncs, és un aspecte important a considerar, de manera que també s'ha tingut en compte la titulació del professorat, que pot diferenciar-se en:

- Mestres especialistes d'Educació Física exclusivament, a través dels estudis de Magisteri d'Educació Física.

- Mestres especialistes d'Educació Física però també amb altres especialitats (educació infantil o primària, etc.), que han aconseguit l'especialitat via postgrau.

Coincidint amb aquesta variable, també s'ha considerat el nombre d'anys d'experiència docent del professorat, ja que l'estudi de Maria Prat (2000) i també el d'Inez Rovegno (1994) posen en relleu com l'experiència repercuteix veritablement en l'opinió i el treball de les actituds. Tenint en compte aquestes dades, es van seleccionar mestres que amb una experiència menor a 5 anys de docència i mestres amb una experiència major de 5 anys de docència.

Aspectes tinguts en compte en funció del tipus de centre

En aquesta recerca també s'ha contemplat la titularitat del centre, de manera que hi ha escoles públiques i concertades, i s'ha procurat també incloure centres tant de caràcter religiós com laic. Considerant que la moral cristiana i les institucions religioses han tingut, històricament, un pes important en l'evolució de l'Educació Física i els models i les relacions tradicionals de gènere (García Bonafé, 1991), aquesta variable també s'ha valorat a l'hora de seleccionar els casos a estudiar.

Aspectes tinguts en compte pel que fa a les característiques socioculturals de la població escolar: classe social i diversitat cultural

El nivell socio-econòmic té una rellevància important en la formació de les identitats de gènere i la relació amb la pràctica esportiva (García Ferrando, Puig & Lagardera, 2002). Per aquesta raó, s'ha contemplat també l'entorn socio-cultural en que es troba ubicada l'escola, de manera que s'ha distingit entre escoles de nivell socio-cultural baix, mig i alt. Tot i la dificultat de disposar d'uns paràmetres objectius per determinar si una població escolar és d'un nivell socio-cultural o un altre, ja que no és possible disposar de la informació econòmica de les famílies, i és possible que hi hagi diversitat de perfils, s'ha intentat que les característiques socials de la població escolar dels centres escollits fossin diferenciades prenent de referència la pròpia percepció que en té el professorat i el context de la zona en el que es troba el centre.

Junt amb aquesta variable, també s'ha tingut en compte la presència d'alumnat nouvingut amb tradicions culturals diverses, procurant que hi hagués centres amb diversos percentatges d'alumnes nouvinguts.

Altres aspectes considerats a l'hora de seleccionar els casos

Junt amb tots aquests aspectes, també s'han tingut presents consideracions de tipus pràctic i operatiu que fessin possible la viabilitat de l'estudi.

Un aspecte que s'ha valorat és la distància dels diferents centres. Per tal d'evitar l'excessiva dispersió geogràfica, i la corresponent exigència de temps per realitzar els desplaçaments, s'ha limitat la selecció de centres a les comarques del Bages, el Vallès Oriental i el Vallès Occidental.

Sens dubte, la predisposició del professorat i la direcció del centre per col·laborar en la investigació també ha estat un factor totalment decisiu per determinar els centres observats.

Juntament amb aquest aspecte, també resultava necessari que el professorat disposat a participar a l'estudi tingués inclosos a la seva programació tant els continguts pre-esportius (futbol o bàsquet si fos possible) com els d'expressió i ritme. Sobre aquest aspecte, cal destacar que mestres que mostraven predisposició a participar a l'estudi, quan s'indicava l'interès per observar sessions sobre continguts expressius senyalaven que no els treballaven. Tot i l'interès que ja aquest fet implica, aquest perfil de professorat es va desestimar ja que aquesta qüestió s'allunya de l'objecte d'estudi i el plantejament d'aquesta recerca.

La cerca dels diferents perfils que componen la mostra d'estudi es va realitzar mitjançant una trucada telefònica¹³¹ a més d'una cinquantena de centres de les localitats properes a Cerdanyola que havien col·laborat o estaven col·laborant amb l'assignatura de "Pràcticum" de la U. Autònoma de Barcelona. Mitjançant aquesta trucada, i un cop confirmat que el perfil era l'adequat, es sol·licitava l'interès per participar en un estudi d'aquest tipus, si es disposava o no el permís de filmació – o si aquest era possible d'obtenir -, i si es programaven continguts de tipus pre-esportiu i continguts de tipus expressiu i de ritme.

Un dels factors que més ha afectat el transcurs de la investigació ha estat l'aplicació de la resolució del Departament d'Ensenyament (2003), ja que va fer necessari la sol·licitud del permís dels pares, mares o tutors legals de l'alumnat per poder realitzar les filmacions. Aleshores, aquells grups on no tots els nens i nenes disposaven d'aquest permís, es van desestimar. Aquest

¹³¹ Al final d'aquest document es pot trobar la pauta utilitzada per la trucada.

fet ha suposat la necessitat d'una recerca complexa per trobar els perfils necessaris per a completar la mostra i un període d'espera als diversos centres on s'ha realitzat l'estudi per tal de poder obtenir els permisos. D'altra banda, també ha implicat que en alguns casos no fos possible observar a dos grups diferents, sinó que només se n'hagi pogut observar a un, ja que a altres grups no hi havia tots els permisos.

Pauta per la trucada

Hola, sóc Susanna Soler,

Col·laboro amb Maria Prat i Joan Estrada a la Unitat de Didàctica de l'educació física de la UAB. Ens estem posant en contacte amb mestres que habitualment col·laboren amb l'assignatura de Practicum per fer un estudi sobre el treball que es realitza en diferents tipus de continguts propis de l'educació física al cicle superior de primària.

El motiu de la trucada és saber si estaries d'acord en col·laborar en aquest estudi, que suposaria:

Observar 5 o 6 sessions, durant tot el curs, en que es puguin veure diferents tipus de continguts.

Filmar aquestes sessions.

Realitzar una entrevista al mestre o la mestra d'educació física.

En cas de que hagi de consultar al centre, t'enviaré per escrit una carta informativa en que es descriuen les característiques de l'estudi per tal de que la facis arribar a la direcció del centre si ho consideres adequat.

En cas de que hi estiguis d'acord, t'enviaré una carta informativa en que es descriuen les característiques de l'estudi per tal de que la facis arribar a la direcció del centre i una plantilla per tal de que, si és possible, hi anotis els continguts que tens programats pel CS al llarg del curs i el seu període de realització, ja que així em podré organitzar millor totes les observacions dels diferents mestres que participen en l'estudi.

La direcció de correu:

Moltes gràcies

Annex 2. Descripció del procés de recollida de
dades

El procés d'observació consta de quatre grans períodes: la planificació i sistematització de les observacions; l'entrada a l'escenari i la preparació de l'observació; la filmació de les sessions i recollida de dades a través del registre anecdòtic; i finalment la sortida de l'escenari.

Primer període: planificació i sistematització de les observacions

Un cop definits els objectius i l'objecte teòric de la recerca, s'inicià la fase de planificació de l'estratègia d'observació. Per la realització d'aquesta fase, es va contactar amb un centre proper a la U. Autònoma de Barcelona i amb la mestra especialista d'Educació Física d'aquest. En aquest centre, en dues sessions amb dos grups diferents, es realitzà una prova pilot dels diferents passos d'entrada a l'escenari i recollida de la informació: la negociació de l'accés i la selecció dels grups que participarien a l'estudi, el paper de la investigadora durant les classes, i també les estratègies i els instruments de recollida d'informació.

Així es va poder assajar i experimentar bona part del procés que s'hauria de seguir en tots els centres que formessin part de la mostra definitiva: la reunió prèvia per exposar les característiques de la recerca i concretar el calendari de filmacions, l'entrada a la classe i la presentació al grup, la situació de la investigadora per poder copsar el màxim d'informació possible, la relació amb l'alumnat i la mestra o el mestre durant la sessió, etc. Gràcies a aquesta fase prèvia, es va poder acumular experiència en aquestes situacions i valorar quina era la forma més adequada d'actuar, disposant així de pautes d'actuació per seguir en el desenvolupament de l'estudi pròpiament dit.

En aquest període però, tot i que inicialment estava previst, no es va poder realitzar la filmació de les classes, ja que uns dies abans de les dates acordades per aquesta prova l'escola va rebre la notificació que era necessària la sol·licitud del permís per a la filmació dels nens i nenes de l'escola. El fet que es poguessin obtenir tots els permisos dels nens i nenes a observar va fer que no es pogués realitzar la prova de filmació.

Tot i així, aquesta fase va permetre detectar diverses circumstàncies i inconvenients que podien sorgir al llarg de l'observació que calia tenir en compte, com per exemple: l'interès del que succeïa a les fases d'inici de la sessió a l'aula i en els desplaçaments a les pistes exteriors o al gimnàs; l'amplitud de l'espai a observar en cas de fer la sessió a l'exterior; l'interès

dels comentaris entre alumnes que es podien copsar així com dels comentaris del professorat a la investigadora; etc.

Pel que fa a les estratègies i als instruments de recollida d'informació, en aquesta fase també es valorà si el registre anecdòtic era suficient per recollir les dades necessàries o si era més adequat l'utilització d'una graella d'observació tenint en compte que es disposaria també de la filmació de les sessions. En el transcurs d'aquesta fase, es va considerar que el registre anecdòtic permetia obtenir una informació de caràcter més qualitatiu molt rica i completa que difícilment es podria recollir a través d'una graella, i es va desestimar l'ús d'aquesta, ja que d'altra banda, a través de les filmacions, es podria recollir de manera molt més precisa tota aquella informació de caràcter quantitatiu que es considerés necessària.

Per poder finalitzar la fase de planificació de l'observació però, es considerava imprescindible també valorar la millor manera d'introduir la càmera a les classes, el procediment a seguir al llarg de les sessions, l'impacte que pogués tenir en el transcurs normal de la sessió, així com la informació que es podia o no es podia obtenir per tenir una orientació sobre quins aspectes eren més oportuns recollir al registre anecdòtic. Amb aquesta intenció, es va contactar amb un dels mestres que finalment formaria part de l'estudi i que ja tenia el permís de filmació de l'alumnat dels grups de tercer cicle. Finalment, doncs, es va experimentar la filmació de les sessions en una sessió de noranta minuts en la que, entre altres qüestions, es va establir l'interès d'ubicar inicialment la càmera prop de la zona de reunió inicial de la classe, per tal de poder recollir també els comentaris de l'alumnat, i desplaçar-la després a una zona des de la qual es pogués recollir el màxim d'espai de la zona d'acció. En funció de les característiques de cada centre, aleshores, serien necessaris més o menys desplaçaments de la càmera, que es podrien realitzar gràcies al suport de l'especialista en audiovisuals. Així doncs, es procuraria situar la càmera prop del docent per tal de sentir les seves explicacions i enfocar a l'alumnat per poder identificar les intervencions de les nenes i els nens, procurant, però, no fer-se molt present, sinó mantenir una certa distància per no entrar directament en el camp de visió de l'alumnat.

Es va considerar, també, que per tal de poder complementar la informació recollida entre la filmació i el registre anecdòtic, i abarcar el màxim d'espai possible, la càmera i la investigadora s'ubicarien en situacions diferents de l'espai de pràctica. En cas que es realitzés un treball en petits grups en espais

amplis que no permetés fer possible la realització de plans generals, es decidí centrar l'atenció de la càmera als grups mixts i la de la investigadora, a la resta de grups. Pel que fa al moment en que s'iniciava la filmació, s'optà per filmar el màxim de temps possible, incloent la part inicial a l'aula si es donava el cas, i en els desplaçaments recollir mitjançant el registre anecdòtic aquelles circumstàncies que es consideressin remarcables.

D'altra banda, després de consultar amb el mestre si hi havia hagut alteracions importants al transcurs habitual de la sessió pel fet que hi hagués la càmera, aquest va considerar que a part de les preguntes inicials, tota la sessió havia transcorregut amb les circumstàncies i incidències que es podien considerar habituals.

La resta de mestres que formaren part de la mostra, quan se'ls va preguntar sobre la incidència que creien que podria tenir la càmera sobre el grup a la reunió prèvia també van fer valoracions similars, ja que consideraven que per l'alumnat ja no era una gran novetat el fet que hi hagués algú filmant la sessió: el fet que en altres ocasions ja s'utilitzés la càmera per ensenyar després l'activitat al grup suposava una ràpida adaptació a aquesta circumstància.

Pel que fa a la possible influència de la presència d'una càmera sobre l'actuació del professorat, i que el mestre o la mestra pogués canviar la seva manera de fer quotidiana per intentar realitzar la seva tasca docent de la millor manera possible, es considerà que la mateixa participació en un estudi d'aquestes característiques ja podia comportar aquest fet. En tot cas, aquesta circumstància ja ens resultava útil per als objectius de la recerca, sent possible observar quina és la postura més adequada que creu que ha de tenir el professorat estudiat. Tot i així, a l'hora d'analitzar les dades, s'ha tingut en compte la possible influència de la càmera sobre les actuacions de l'alumnat i el professorat.

Segon període: entrada a l'escenari i preparació de l'observació

Una vegada realitzada la planificació i sistematització de l'observació i la recollida de dades, a mesura que es localitzaven els perfils adequats per l'estudi, es realitzava l'entrada a l'escenari i s'iniciava la preparació de l'observació.

Per cada cas, en primer lloc, es realitzava una reunió amb el mestre o la mestra d'Educació Física a l'escola. En aquesta reunió, tal i com s'havia

planificat, s'exposaven les característiques de la recerca, s'informava de la necessitat de sol·licitar el permís per realitzar filmacions, i s'entregava una carta de presentació a la Direcció del centre en la que es descrivia l'actuació que es realitzaria a l'escola i es garantia l'anonimat i l'ús exclusiu de les dades per a la investigació¹³².

En aquesta primera reunió, es concretaven també els grups que seria possible observar, els horaris, i especialment, el calendari en que es preveia el desenvolupament dels continguts pre-esportius i els d'expressió. La major part de mestres, en aquest aspecte, es mostraven força reticents a fer canvis importants a la programació que tenien prevista i tampoc s'insistí en modificar de manera important la seqüenciació de continguts establerta al llarg del curs per no alterar el transcurs habitual del grup i el treball del professorat¹³³. Aquest fet va suposar, doncs, que les observacions dels diversos casos, i dels diversos continguts a observar en cada cas, es distribuïssin al llarg del curs.

També en aquesta primera trobada s'aprofitava per observar els espais de pràctica – per tal de preveure els millors llocs on seria possible ubicar la càmera -, així com per conèixer el transcurs habitual de les sessions: si es començava a l'aula o directament a l'espai de pràctica; el punt de reunió habitual; els desplaçaments que es realitzen; etc. per tal de planificar l'observació.

Després d'aquesta reunió, en cas d'obtenir-se el permís de filmació, es confirmaven els grups a observar – desestimant, en alguns casos, aquells grups en que no s'havia obtingut el permís -, el calendari, i els horaris de classe. Finalment, es concretava ja la primera data en que s'iniciaria la recollida de dades i es recollia la programació de l'àrea de l'Educació Física per a una posterior possible anàlisi.

Tercer període: filmació i recollida de dades a través del registre anecdòtic

A cada un dels centres, a les dates acordades, es van realitzar les observacions de les sessions inicials de les unitats didàctiques de contingut pre-esportiu i de contingut expressiu. A cada sessió, la investigadora realitzava el registre anecdòtic d'aquells incidents o fets més rellevants tenint

¹³² Al final d'aquest annex es pot trobar la sol·licitud de permís i la carta de presentació que s'entregava.

¹³³ En diversos casos el treball de continguts d'expressió i ritme es vinculaven a la celebració de festes com el Carnestoltes, Sant Jordi, o el final de curs, de manera que era imprescindible mantenir el calendari.

en compte les dimensions i els indicadors de l'estudi, vetllant, especialment, per la part de la sessió que quedava fora de l'abast de la càmera i procurant passar desapercebuda entre l'alumnat. En aquest procés, es pogué observar com els nens i nenes, un cop iniciada la sessió i especialment en ple desenvolupament de les activitats, s'oblidaven ràpidament de la càmera i la presència de la investigadora, però el professorat ho tenia molt present, ja que sovint s'apropava a fer alguns comentaris i observacions sobre l'actitud de nenes i nens o sobre els objectius que perseguia a través de l'activitat. Tot i que aquest fet implicava una distorsió de l'actuació habitual del mestre o la mestra, es considerà oportú recollir, posteriorment, aquells comentaris que podien ser rellevants.

Després de cada sessió, l'especialista en audiovisuals que realitzava la filmació, realitzava una còpia de seguretat de la cinta i una còpia per proporcionar al professorat participant. Seguidament, es passava a comprovar la qualitat i l'adequació de la filmació que més endavant passaria a ser objecte d'anàlisi detallada, sent possible completar, posar en context, i concretar, en aquesta primera visualització, les notes preses en el registre anecdòtic, el qual, paral·lelament, es passava a l'ordinador per tal de tenir en format digital la informació.

Cal senyalar, però, que en alguns centres, la realització de les sessions en espais molt amplis, en els que les nenes i els nens es distribuïen per àmplies zones i el mestre o la mestra realitzava amplis desplaçaments, no ha estat possible realitzar l'anàlisi detallat del global de la sessió, sent necessari focalitzar l'atenció en una part de la classe i analitzar la interacció entre professorat – alumnat només a les fases d'informació conjunta al grup. D'altra banda, la interrupció de la sessió prevista per la pluja, o l'aturada de les classes per la realització d'una manifestació per la pau organitzada al mateix dia, també van ser incidències que van interferir el transcurs habitual de les sessions, que no es podien observar de forma completa.

Quart període: sortida de l'escenari

Un cop finalitzada tota la recollida de dades, es proporcionà a tots els i les mestres que havien participat a l'estudi una còpia de les filmacions. Aprofitant aquesta darrera trobada, es realitzava una entrevista semi-dirigida al mestre o la mestra en qüestió en que es plantejaven qüestions sobre les diferents dimensions i categories plantejades a l'estudi.

Finalment, un cop acabada l'entrevista, també es comentaven aquells aspectes més rellevants que s'havien recollit a través del registre anecdòtic sobre l'actitud i les relacions dels nens i nenes en el treball d'aquests tipus de continguts, així com les diverses estratègies del professorat per plantejar aquests continguts que s'havien observat en el conjunt de l'estudi, ja que resultaven d'especial interès per les i els mestres. Aleshores es procedí ja a la retirada de l'escenari.

Com s'exposa més endavant, les entrevistes i els documents del professorat no s'han analitzat, motiu pel qual no es desenvolupa com s'han elaborat.

Model d'autorització per les filmacions (en català)

El centre _____ disposa a internet d'un espai web (adreça o adreces web) on informa i fa difusió de les seves activitats escolars lectives, complementàries i extraescolars. Per altra banda, també col·labora en la realització de diferents estudis per tal de contribuir a la millora de l'educació en els que s'utilitzen mitjans audiovisuals.

En aquesta pàgina (es) web, així com en els materials que sigui possible elaborar a partir de la realització dels esmentats estudis, s'hi poden publicar imatges en les quals apareguin, individualment o en grup, alumnes realitzant les esmentades activitats.

Donat que el dret a la pròpia imatge està reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei 5/1982, de 5 de maig, sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, la direcció d'aquest centre demana el consentiment als pares, mares o tutors legals per poder publicar fotografies on apareguin els seus fills i filles on aquests o aquestes siguin clarament identificables.

(Nom i cognoms) _____ amb DNI o passaport _____, autoritzo que la imatge del meu fill/a _____, pugui aparèixer en fotografies o vídeos corresponents a activitats escolars lectives, complementàries i extraescolars organitzades pel centre docent i publicades a les pàgines web del centre o en altres recursos educatius.

Signatura,

Model d'autorització per les filmacions (en castellà)

El centro _____ dispone en internet de un espacio web (dirección o direcciones web) donde informa y hace difusión de sus actividades escolares lectivas, complementarias y extraescolares. Por otra parte, también colabora en la realización de diferentes estudios para contribuir a la mejora de la educación en los que se utilizan medios audiovisuales.

En esta página (as) web, así como en los materiales que sea posible elaborar a partir de la realización de los citados estudios, se pueden publicar imágenes en las que aparezcan, individualmente o en grupo, alumnos y alumnas realizando las citadas actividades.

Dado que el derecho a la propia imagen está reconocido en el artículo 18.1 de la Constitución y regulado por la Ley 5/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, la dirección de este centro solicita el consentimiento a los padres, madres o tutores legales para poder publicar fotografías e imágenes donde aparezcan sus hijos e hijas en la que sean claramente identificables.

(Nombre y apellidos) _____ con DNI o pasaporte _____, autorizo que la imagen _____ de _____ mi _____ hijo/a _____, pueda aparecer en fotografías o vídeos correspondientes a actividades escolares lectivas, complementarias y extraescolares organizadas por el centro docente y publicadas en las páginas web del centro o en otros recursos educativos.

Firma,

Carta dirigida als centres col·laboradors



Novembre del 2002

Bellaterra

A l'atenció de la Direcció del Centre,

En motiu d'una recerca sobre Valors en l'educació física a l'educació primària que porta a terme el Grup d'Investigació "Valors en Joc", de la U. Autònoma de Barcelona, es proposa a la direcció del centre poder establir una col·laboració amb el professorat d'educació física pel desenvolupament d'un estudi sobre aquesta temàtica.

La realització i l'avaluació de les diferents investigacions que s'han posat en marxa per part d'aquest Grup d'investigació des del curs 2000-2001, en estreta relació entre la Facultat i els Centres de Pràctiques, ens animen a establir noves col·laboracions amb aquelles escoles que, com nosaltres, estiguin interessades en incrementar el coneixement que tenim en l'àmbit dels valors en l'educació física.

Per aquesta recerca la col·laboració es concreta en la possibilitat de realitzar les següents activitats en el seu centre:

Assistència de la investigadora a 4 o 5 hores d'educació física per tal de realitzar una observació de les mateixes.

Gravar aquestes 4 o 5 hores d'educació física per tal de fer-ne un anàlisi més complet.

Realització d'una entrevista a l'especialista d'educació física.

Poder disposar de documentació d'interès per a la recerca: Projecte Educatiu de Centre, Projecte Curricular d'educació física, Reglament de Règim Intern, etc.

Cal remarcar que tots els aspectes recollits en l'estudi en qüestió es mantindran en total anonimat si així ho desitja l'escola.

Esperant que l'estudi pugui revertir en la millora de l'ensenyament de l'educació física i, per tant, en la millora de la qualitat de l'ensenyament en general, us saluden molt cordialment,

Maria Prat Grau

Directora del Departament de Didàctica de l'Expressió corporal, plàstica i corporal

Facultat de Ciències de l'Educació

U. Autònoma de Barcelona

Susanna Soler Prat

Membre del Grup d'Investigació "Valors en Joc"

Facultat de Ciències de l'Educació

U. Autònoma de Barcelona

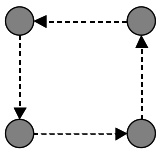
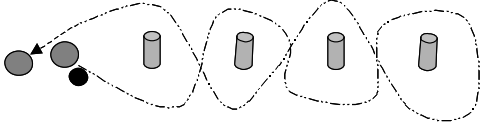
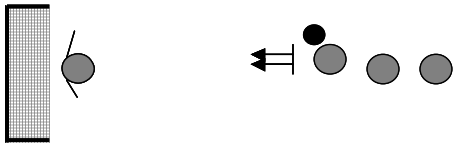
Per qualsevol dubte o aclaració es poden posar en contacte amb nosaltres a través de:

Telèfons: 93 – 581.35.16 / 93 – 581.16.79

Correu electrònic: maria.prat@uab.es / susanna.soler@uab.es

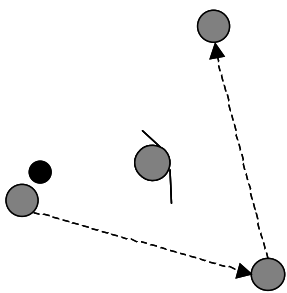
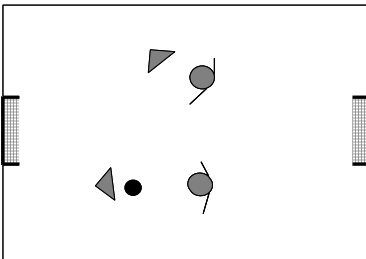
Annex 3. Descripció dels jocs i activitats

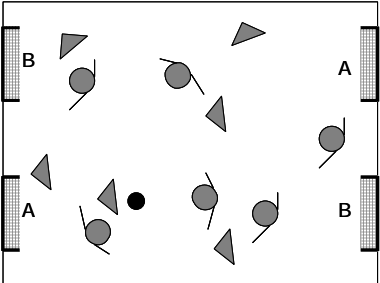
Sessions de pre-esport

Nom sessió: P1 Escola: A Durada: 90 minuts N° activitats: 7	
<i>Observacions generals:</i> A la fase principal de la sessió la mestra organitza un circuit amb 4 estacions, en les que cada subgrup d'alumnes anava fent rotació. Cada estació s'ha descrit com una activitat, si bé es duïen a terme simultàniament.	
Joc de "Robar la pilota"	
TG: Grups de 4	Lloc: Gimnàs
CG: Preestablert-Mixte	N° registre: 216 Durada: 10'
<i>Descripció:</i> Un dels grups no té pilota mentre que tota la resta té una pilota per cadascú. A la senyal, el grup que no té pilota surt a perseguir la resta, que ha d'anar conduint la pilota amb els peus, fins a robar-li a algú. Aleshores, a qui li han robat la pilota ha d'anar a robar-la a algú més. Successivament es van treient més pilotes, de manera que hi ha més alumnes que persegueixen.	
Passades en quadrat	
TG: Grups de 4	Lloc: Gimnàs
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 218 Durada: 4' 30''
<i>Descripció:</i> Cada grup de 4, amb una pilota, es posa en quadrat i es van fent passades.	
Circuit per estacions (Conducció)	
TG: Grups de 4	Lloc: Gimnàs
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 220 Durada: 5'20''
<i>Descripció:</i> Cada membre del grup ha d'anar i tornar fent ziga-zaga per un circuit de conos.	
Circuit per estacions (Joc del K.O o el Ràpid?)	
TG: Grups de 4	Lloc: Gimnàs
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 221 Durada: 6'
<i>Descripció:</i> En una porteria de futbol s'hi col·loca un porter o portera, i una fila índia de nens i nenes a uns 7 o 8 m. Quan un nen o una nena falla ha d'anar ràpidament a posar-se a la porteria. És permès xutar molt ràpid encara que el porter o portera no estigui a punt. Si es marca gol, es passa a la fila per tornar a xutar i qui està a la porteria s'hi queda fins que atura un xut o la pilota va a fora.	

Segueix a la pàgina següent...

... Ve de la pàgina anterior.

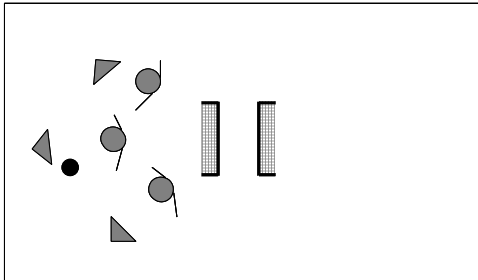
Circuit per estacions (Rondo)		
TG: Grups de 4	Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt	Nº registre: 222	Durada: 5'
<p><i>Descripció:</i> Tot el grup fa una rotllana excepte un nen o una nena, que es col·loca al mig. Els i les alumnes que formen la rotllana s'han d'anar passant la pilota sense que la persona del mig la toqui. Quan intercepta una pilota o la roba, el darrer nen o nena que ha fet la passada es col·loca al mig i qui estava al mig va a ocupar el seu lloc a la rotllana.</p>		
		
Circuit per estacions (Partit de 2 x 2)		
TG: Grups de 4	Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt	Nº registre: 223	Durada: 6'40''
<p><i>Descripció:</i> El grup de 4 es divideix en dos equips per fer un partit de futbol a 2 contra 2.</p>		
		
Joc "Anem, anem a..."		
TG: Gran grup	Lloc: Gimnàs	
CG: Mixte	Nº registre: 224	Durada: 5'
<p><i>Descripció:</i> Tots els nens i nenes es reuneixen al voltant de la mestra, i quan aquesta diu "Anem, anem, a...", tothom ha d'anar al lloc que ha indicat, per exemple, "a la línia vermella", o a "tocar una porteria", etc.</p>		

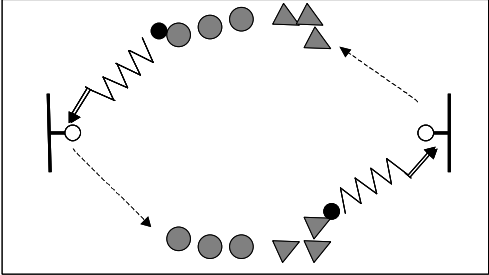
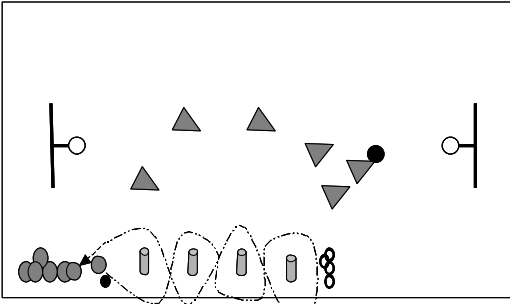
Nom sessió: P2	Escola: E	Durada: 90 minuts	Nº activitats: 6
<i>Observacions generals:</i> La sessió s'inicia a la pista exterior, però la pluja fa que la classe segueixi dins la petita sala del gimnàs.			
Carrera contínua al voltant de la pista			
TG: Individual		Lloc: Pista exterior	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 3	Durada: 3' 30''
<i>Descripció:</i> Nenes i nens fan una fila a un costat de la pista i a la senyal del mestre comencen a donar voltes, cadascú al seu ritme.			
Joc de les 4 porteries creuades			
TG: 2 equips		Lloc: Pista exterior	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 6	Durada: 6'20''
<i>Descripció:</i> Es formen dos equips (A i B), cada un dels quals podrà marcar a dues porteries, situades en diagonal. Hi ha, també, dues pilotes al mateix temps.			
			
Lluita de galls			
TG: Parelles		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure – Segregat-Modificat		Nº registre: 9	Durada: 2'30''
<i>Descripció:</i> Cada membre de la parella es posa de "cuculilles", un cop en posició, impacten els palmells de la mà d'un contra l'altre, tot procurant mantenir l'equilibri i no caure.			
Robar la cua (en gran grup)			
TG: Individual		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 11	Durada: 5' 43''
<i>Descripció:</i> Tots els nens i nenes porten un mocador enganxat per darrera la cintura, de manera que sembla una "cua": l'objectiu del joc és prendre la cua a la resta sense que et prenguin la teva. Un cop es per la cua, es queda eliminat o eliminada, sent la vencedora o el vencedor qui aconsegueix mantenir-se fins el final.			
<i>Observacions:</i> En disposar de poc espai, el mestre divideix el grup en dos torns.			

Segueix a la pàgina següent...

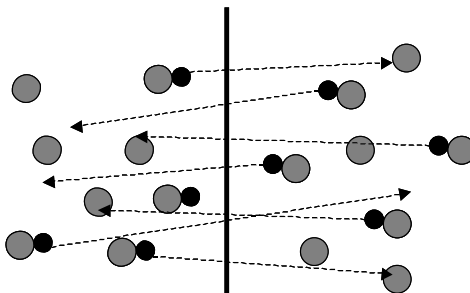
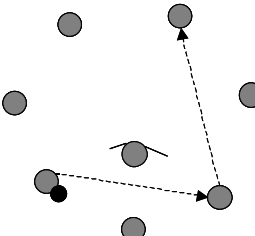
... Ve de la pàgina anterior.

Robar la cua (en grups de 3)		
<i>TG:</i> Trios	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure–Segregat- Cas aïllat	<i>Nº registre:</i> 14	<i>Durada:</i> 5'
<i>Descripció:</i> Cada trio dibuixa un cercle d'1 m de diàmetre aproximadament. Dins d'aquest cercle, dos membres del grup, amb el mocador penjant en forma de "cua", s'han de procurar robar la cua mútuament sense sortir del cercle. El tercer company o companya s'ocuparà de l'arbitratge, vetllant perquè cap dels dos que disputen la partida surti del cercle. Es van canviant els papers.		
Gia – Hondo-Pelua		
<i>TG:</i> Gran grup	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure–Segregat	<i>Nº registre:</i> 16	<i>Durada:</i> 2'
<i>Descripció:</i> Tot el grup forma un cercle, a través del qual s'anirà passant el missatge: "Gia – Hondo – Pelua". Segons la paraula que digui el company o companya les persones del costat hauran de fer una cosa o una altra. - Si diu "Gia": La "corrent" segueix en el mateix sentit. - Si diu "Hondo": La "corrent" canvia de sentit. - Si diu "Pelua": Les dues persones del costat s'apropen a qui ha dit "pelua" i fan gests amb les mans fent sons amb la boca. A continuació la "corrent" segueix en el mateix sentit.		

Nom sessió: P3	Escola: E	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 2
Partit de futbol amb pilota de rugbi			
TG: 2 equips		Lloc: Pista exterior	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 20	Durada: 3' 25''
<i>Descripció:</i>			
Es formen dos equips. L'activitat consisteix en jugar un partit de futbol però amb una pilota de rugbi, que en ser ovalada pren direccions inesperades.			
3 x 3 amb porteries d'esquena			
TG: 6 equips de 3 jugadors/es		Lloc: Pista exterior	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 23	Durada: 12'30''
<i>Descripció:</i>			
S'estableixen tres mini-camps, en cada un dels quals es col·loquen les porteries al mig, una d'esquena amb l'altra.			
A cada mini-camp es disputa un 3 x 3 en que:			
Cada equip ha de fer gol a la porteria de l'equip contrari, però si la pilota també travessa la seva pròpia porteria (que està just darrera), l'equip contrari sumarà un punt més.			
			

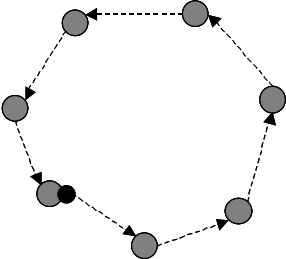
Nom sessió: P4 Escola: F Durada: 60 minuts N° activitats: 4	
Joc de "Vent del nord – Vent del sud"	
TG: Gran grup	Lloc: Pista exterior
CG: Prestablert-Mixt	N° registre: 77-80 Durada: 11'
<i>Descripció:</i> Els jugadors i jugadores es dispersen per la pista de bàsquet. Quatre alumnes simbolitzen el vent del nord i dos el vent del sud, amb una pilota cadascú. La resta corre per dins del terreny de joc evitant que el "vent del nord" l'atrigui. Quan algú és tocat pel "vent del nord" representen estàtues congelades que només es poden tornar a moure si el "vent del sud" l'allibera. El mestre fa 4 torns perquè tothom sigui "Vent del nord" o "Vent del sud".	
Entrades a cistella	
TG: 2 equips	Lloc: Pista exterior
CG: Prestablert-Mixt	N° registre: 82 Durada: 6' 09"
<i>Descripció:</i> Es formen dos equips, cada un dels quals es distribueix en dues fileres al mig de la pista de bàsquet. Com en una cursa de relleus, quan una nena o un nen ha fet la seva entrada a cistella, recull la pilota i la passa a la primera persona de l'altra filera del seu equip, a on va a posar-se a la fila. Guanya l'equip que ha fet més cistelles.	
	
Joc del pitxi	
TG: 2 equips	Lloc: Pista exterior
CG: Prestablert – Mixt	N° registre: 84-90 Durada: 7' 30"
<i>Descripció:</i> Dos equips: un equip ubicat a la pista de bàsquet (equip A) i un altre fora, en fila índia (equip B). L'equip A ha d'encistellar des de la línia de tirs lliures, anar a l'altra cistella sense poder botar la pilota, és a dir, passant-se la pilota entre els companys i companyes d'equip, i encistellar a l'altra. Mentrestant, cada membre de l'equip B, fent relleus, farà una ziga-zaga entre 4 cons i agafarà un ringo de la pila que hi ha al final. Quan l'equip A ha fet les dues cistelles, l'equip B s'atura i es conten els ringos que han recollit. Després es canvien els papers.	
	
Tirs a cistella	
TG: Per parelles	Lloc: Pista exterior
CG: Lliure–Segregat – Cas aïllat	N° registre: 93 Durada: 2' 50"
<i>Descripció:</i> Cada parella amb una pilota, pot anar tirant, lliurement, a alguna de les 6 cistelles de la pista exterior.	

Nom sessió: P5	Escola: F	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 3
<i>Observacions generals:</i> Es repeteix la sessió anterior, excepte la darrera activitat de tirs a cistella.			
Joc de "Vent del nord – Vent del sud"			
<i>TG:</i> Gran grup		<i>Lloc:</i> Pista exterior	
<i>CG:</i> Preestablert-Mixt		<i>Nº registre:</i> 96	<i>Durada:</i> 7'20"
<i>Descripció:</i> Els jugadors i jugadores es dispersen per la pista de bàsquet. Quatre alumnes simbolitzen el vent del nord i dos el vent del sud, amb una pilota cadascú. La resta corre per dins del terreny de joc evitant que el "vent del nord" l'atrapí. Quan algú és tocat pel "vent del nord" representen estàtues congelades que només es poden tornar a moure si el "vent del sud" l'allibera. <i>El mestre fa 4 torns perquè tothom sigui "Vent del nord" o "Vent del sud".</i>			
Entrades a cistella			
<i>TG:</i> 2 equips		<i>Lloc:</i> Pista exterior	
<i>CG:</i> Preestablert-Mixt		<i>Nº registre:</i> 98-100	<i>Durada:</i> 5'40"
<i>Descripció:</i> Es formen dos equips, cada un dels quals es distribueix en dues fileres al mig de la pista de bàsquet. Com en una cursa de relleus, quan una nena o un nen ha fet la seva entrada a cistella, recull la pilota i la passa a la primera persona de l'altra filera del seu equip, a on va a posar-se a la fila. Guanya l'equip que ha fet més cistelles. En aquesta sessió es fan dos torns.			
Joc del pitxi			
<i>TG:</i> 2 equips		<i>Lloc:</i> Pista exterior	
<i>CG:</i> Preestablert – Mixt		<i>Nº registre:</i> 102-107	<i>Durada:</i> 7' 30"
<i>Descripció:</i> Dos equips: un equip ubicat a la pista de bàsquet (equip A) i un altre fora, en fila índia (equip B). L'equip A ha d'encistellar des de la línia de tirs lliures, anar a l'altra cistella sense poder botar la pilota, és a dir, passant-se la pilota entre els companys i companyes d'equip, i encistellar a l'altra. Mentrestant, cada membre de l'equip B, fent relleus, farà una ziga-zaga entre 4 cons i agafarà un ringo de la pila que hi ha al final. Quan l'equip A ha fet les dues cistelles, l'equip B s'atura i es conten els ringos que han recollit. Després es canvien els papers.			

Nom sessió: P6 Escola: B Durada: 60 minuts N° activitats: 5			
<i>Observacions generals:</i> Mentre un subgrup fa el joc del "rondo", l'altre fa el joc de "Les 5 passades", canviant-se d'activitat al cap de 8' aproximadament			
Onades de conducció			
TG: Individual		Lloc: Pista coberta	
CG: Mixt		N° registre: 131	Durada: 3'32"
<i>Descripció:</i> Tot el grup, amb una pilota cadascú, es disposa en línia a un costat de la pista. L'exercici consisteix en anar fins a l'altre costat conduint la pilota amb el peu i variant les superfícies de contacte: amb l'exterior, amb l'interior, amb la planta, parant la pilota amb la planta quan s'indiqui, etc.			
Joc "Guerra dels móns"			
TG: 2 equips		Lloc: Pista coberta	
CG: Prestablert-Mixt		N° registre: 133	Durada: 4'23"
<i>Descripció:</i> Hi ha dos equips, un a cada costat de la pista, amb 6 o 7 pilotes per equip. A la senyal, els dos equips han de xutar les pilotes cap a l'altre camp, procurant enviar-les tan lluny com sigui possible, i recollir les que envia l'altre equip per tornar-les-hi ràpidament. A la senyal de la mestra, es conten les pilotes que hi ha a cada camp, guanyant l'equip que en té menys.			
			
Joc del "Rondo"			
TG: Classe dividida en 2 subgrups		Lloc: Pista coberta	
CG: Prestablert – Mixt		N° registre: 134-135	Durada: 7' 40"
<i>Descripció:</i> Tot el grup fa una rotllana excepte un nen o una nena, que es col·loca al mig. Els i les alumnes que formen la rotllana s'han d'anar passant la pilota sense que la persona del mig la toqui. Quan intercepta una pilota o la roba, el darrer nen o nena que ha fet la passada es col·loca al mig i qui estava al mig va a ocupar el seu lloc a la rotllana.			
			

Segueix a la pàgina següent...

... Ve de la pàgina anterior.

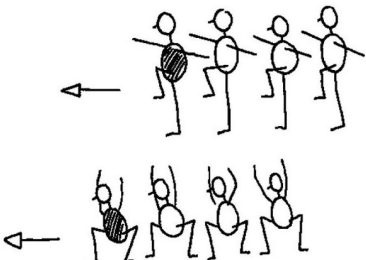
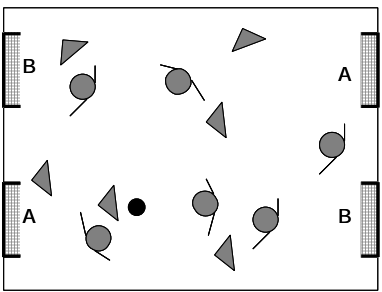
Joc de "Les 5 passades"		
<i>TG:</i> Classe dividida en 2 subgrups	<i>Lloc:</i> Pista coberta	
<i>CG:</i> Preestablert – Mixt	<i>Nº registre:</i> 134-135	<i>Durada:</i> 8'
<i>Descripció:</i>		
Hi ha dos equips en un espai determinat. Un equip té la pilota i se l'ha de passar amb els peus intentant fer 5 passades seguides. L'equip que no tingui la pilota ha d'intentar interceptar-la i començar de zero la puntuació dels 5 passes. Si algú de l'altre equip toca la pilota es comença de nou la puntuació.		
Passades en cercle		
<i>TG:</i> 2 equips	<i>Lloc:</i> Pista coberta	
<i>CG:</i> Preestablert – Mixt	<i>Nº registre:</i> 137	<i>Durada:</i> 3'50''
<i>Descripció:</i>		
Cada equip fa una rotllana, amb una pilota per equip. Es tracta de passar la pilota a la persona del costat el més ràpidament possible, i veure quin equip acaba abans de donar la volta al cercle.		
		

Nom sessió: P7	Escola: B	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 5
<i>Observacions generals:</i> A la fase principal de la sessió la mestra organitza un circuit amb 3 estacions, en les que cada subgrup d'alumnes anava fent rotació. Cada estació s'ha descrit com una activitat, si bé es duïen a terme simultàniament.			
Joc " 1, 2 , 3 pica paret"			
TG: Individual		Lloc: Pista coberta	
CG: Mixt		Nº registre: 149	Durada: 10'12"
<i>Descripció:</i> Un nen o una nena es situa de cara a la paret i la resta, amb una pilota cadascú es situa a l'altre extrem, darrere d'una línia. El nen o nena que està a la paret ha de dir en veu alta "1-2-3 pica paret" i girar-se. Mentre, la resta del grup avança fins on pugui sense ser vist per qui atrapa. Si qui para, quan es gira, veu algú bellugar-se fa que reculi fins la línia. Quan algú del grup toca el nen o nena que està d'esquena tothom córrer a la sortida: qui la para intentarà tocar a algú.			
Circuit per estacions (Conducció i passada)			
TG: Classe dividida en 3 subgrups		Lloc: Pista coberta	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 151	Durada: 3'35"
<i>Descripció:</i> Es col·loquen 3 membres del grup a un costat de la pista i 3 membres a l'altre costat. Com en uns relleus, la primera persona d'una de les files, que té la pilota, la porta fins a l'altre costat conduint-la amb el peu i llavors la passa a la primera persona de l'altra fila, que fa el mateix, i així successivament.			
Circuit per estacions (Penalts)			
TG: Classe dividida en 3 subgrups		Lloc: Pista coberta	
CG: Preestablert – Mixt		Nº registre: 151	Durada: 5'
<i>Descripció:</i> Una persona del grup es col·loca a la porteria, i la resta, en fila i amb una pilota, a uns 5 o 6 metres. La primera persona de la fila xuta el penalt: si marca passa a la cua de la fila per tornar a xutar quan li toqui el torn, si falla, passa a la porteria, rellevant a qui hi havia. Aleshores xuta la següent persona de la fila, i així successivament.			

Segueix a la pàgina següent...

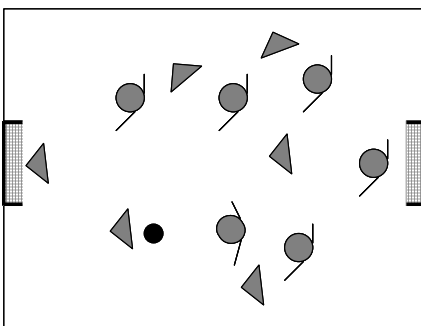
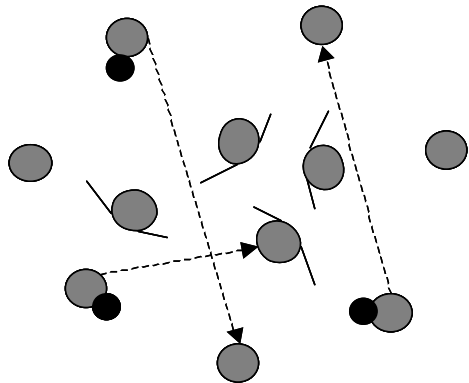
... Ve de la pàgina anterior.

Circuit per estacions (L'estrella)		
<i>TG:</i> Classe dividida en 3 subgrups	<i>Lloc:</i> Pista coberta	
<i>CG:</i> Preestablert – Mixt	<i>Nº registre:</i> 151	<i>Durada:</i> 4'30"
<p><i>Descripció:</i> Tot el grup fa una rotllana excepte un nen o una nena, que es col·loca al mig. Una persona del cercle passa la pilota a qui està al mig, que passa la pilota a la persona de la dreta de qui li ha passat. Mentrestant, el primer o primera que ha passat la pilota va a ocupar el mig, i qui estava al mig passa a ocupar el lloc de qui li havia passat. Quan es passa al del mig cal sortir ràpidament per rebre la pilota.</p>		
Massatges amb pilota		
<i>TG:</i> Parelles	<i>Lloc:</i> Pista coberta	
<i>CG:</i> Lliure – Segregat – Cas Aïllat	<i>Nº registre:</i> 152	<i>Durada:</i> 10' 31"
<p><i>Descripció:</i> Un membre de la parella s'estira a terra, bocaterrosa, mentre l'altre, amb una pilota, li va fent un massatge per l'esquena i les cames.</p>		

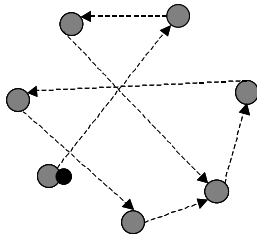
Nom sessió: P8	Escola: C	Durada: 90 minuts	Nº activitats: 6
Estiraments			
TG: Individual		Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Segregat		Nº registre: 161	Durada: 3'23"
<i>Descripció:</i> En línia, tot el grup va fent estiraments de tronc inferior.			
Joc "Seguir rei"			
TG: Grups de 4 o 5		Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Segregat – Cas Aïllat		Nº registre: 162	Durada: 5'40"
<i>Descripció:</i> Un nen o una nena, davant la resta del grup, va fent diferents moviments o gestos que els seus companys i companyes han de repetir amb imitació. Es va canviant de rei.			
			
Futbol amb porteries creuades			
TG: Grups de 4 o 5		Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Segregat – Cas Aïllat		Nº registre: 164	Durada: 11'13"
<i>Descripció:</i> Cada grup es divideix en dos equips, de manera que queden enfrontaments de 2 vs 2 o 3 vs 3. Cada equip podrà marcar a dues porteries, situades en diagonal.			
			
Inventant-se un circuit			
TG: Grups de 4 o 5		Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Segregat – Cas Aïllat		Nº registre: 165	Durada: ?
<i>Descripció:</i> Cada grup s'ha d'inventar un circuit amb el material (conos, cercles, etc.) que hi ha disponible, i dur-lo a terme.			

Segueix a la pàgina següent...

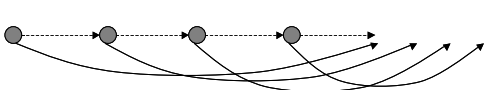
... Ve de la pàgina anterior.

Partit de futbol		
<i>TG:</i> 4 equips	<i>Lloc:</i> Pistes exteriors	
<i>CG:</i> Lliure – Segregat – Cas Aïllat	<i>Nº registre:</i> 167	<i>Durada:</i> 5' 30''
<p><i>Descripció:</i> S'organitzen dos partits de futbol: - Partit A: Equip 3 vs Equip 4 (tot nens menys la Funny) - Partit B: Equip 1 vs Equip 2 (tot nenes)</p>		
		
Joc de "La peixera"		
<i>TG:</i> 4 equips	<i>Lloc:</i> Pista coberta exterior	
<i>CG:</i> Preestablert mixt	<i>Nº registre:</i> 169	<i>Durada:</i> 17' 35''
<p><i>Descripció:</i> S'organitzen dues partides. Un equip forma un cercle, que simula una "peixera", i l'altre es situa a dins, simulant "els peixos" a pescar. L'equip que forma el cercle té diverses pilotes, amb les quals ha de tocar als jugadors i jugadores de l'altre equip que estan dins la rotllana. L'equip que està encerclat ha de procurar esquivar les pilotes. Quan es toca a algú de dins el cercle, aquest jugador o jugadora s'afegeix al cercle i passa a ser de l'equip que "pesca".</p>		
		

Nom sessió: P9 Escola: C Durada: 60 minuts N° activitats: 5		
<i>Observacions generals:</i> Es repeteix la sessió anterior, excepte el darrer joc de "La peixera". A la part principal de la sessió s'organitzen dues zones de joc: mentre en una pista dos grups, conjuntament, s'han d'inventar un circuit, a l'altra, els dos grups restants juguen un partit. Després canvien d'activitat.		
Carrera contínua al voltant de la pista i estiraments		
TG: Individual	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Mixt	N° registre: 170	Durada: 4'08"
<i>Descripció:</i> En primer lloc, tot el grup dóna un parell de voltes corrent a les pistes exteriors. A continuació, en línia, cadascú va fent estiraments de tronc inferior.		
Joc "Seguir rei"		
TG: Grups de 4 o 5	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Combinat	N° registre: 171	Durada: 9'52"
<i>Descripció:</i> Un nen o una nena, davant la resta del grup, va fent diferents moviments o gestos que els seus companys i companyes han de repetir amb imitació. Es va canviant de rei.		
Futbol amb porteries creuades		
TG: Grups de 4 o 5	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Combinat	N° registre: 172	Durada: 6'15"
<i>Descripció:</i> Cada grup es divideix en dos equips, de manera que queden enfrontaments de 2 vs 2 o 3 vs 3. Cada equip podrà marcar a dues porteries, situades en diagonal.		
Inventant-se un circuit		
TG: 2 grups de 4 o 5	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 174	Durada: 8'30"
<i>Descripció:</i> Cada grup s'ha d'inventar un circuit amb el material (conos, cercles, etc.) que hi ha disponible, i dur-lo a terme.		
Partit de futbol		
TG: 2 grups de 4 o 5	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Segregat – Cas Aïllat	N° registre: 175	Durada: 5' 30"
<i>Descripció:</i> Els dos grups juguen un partit de futbol-sala.		

Nom sessió: P10	Escola: G	Durada: 90 minuts	Nº activitats: 5
<i>Observacions generals:</i> A la part principal de la sessió s'organitzen dues zones de joc: mentre a la pista de terra s'organitzen activitats de futbol, a la pista de paviment s'organitza un partit d'hoquei sala. Després canvien d'activitat.			
Joc de l'Stop			
TG: Parelles		Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Segregat		Nº registre: 193	Durada: 9'
<i>Descripció:</i> El joc de l'stop amb diferents variants: a tocar per canviar de rol, a trencar fil, a salvar passant per sota les cames, etc.			
Passades en cercle			
TG: 2 grups de 6		Lloc: Pista de terra	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 195 i 199	Durada: 7'30"
<i>Descripció:</i> Els dos grups de 6 que inicien la sessió amb les activitats de futbol formen un cercle i es van fent passades seguint l'ordre que prefereixin.			
			
Partit de futbol			
TG: 2 equips de 6		Lloc: Pista de terra	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 197 i 201	Durada: 5'46"
<i>Descripció:</i> Partit de futbol convencional.			
Partit de <i>floorball</i> o hoquei sala			
TG: 2 equips de 6		Lloc: Pista paviment	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 200	Durada: 15' aprox.
<i>Descripció:</i> Joc que té una gran similitud amb l'hoquei en les seves diverses modalitats, ja que s'utilitza un stick amb el que es colpeja una pilota o disc amb l'objectiu d'introduir-lo a la porteria i aconseguir fer punt. La particularitat és que es juga sense patins i en una pista de les dimensions de l'hoquei patins. En aquest cas s'utilitzen les porteries de futbol-sala i amb estics de plàstic.			
Estiraments			
TG: Gran grup		Lloc: Pistes exteriors	
CG: Individual-Segregat		Nº registre: 202	Durada: 4'
<i>Descripció:</i> Tot el grup reunit, cadascú va fent estiraments de tronc superior i inferior.			

Nom sessió: P11 Escola: G Durada: 60 minuts N° activitats: 5		
<i>Observacions generals:</i> A la part principal de la sessió s'organitzen dues zones de joc: mentre a la pista de terra s'organitzen activitats de futbol, a la pista de voleibol s'organitza un partit. Després canvien d'activitat. Es repeteix la sessió anterior, amb la diferència que enlloc de realitzar activitats paral·leles de futbol i hoquei-sala, s'organitza un partit de voleibol.		
Mobilitat articular		
TG: Gran grup	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Lliure – Mixt	N° registre: 204	Durada: 4'
<i>Descripció:</i> Tot el grup conjuntament van fent moviments de mobilitat articular de tren inferior i tren superior.		
Passades en cercle		
TG: 2 grups de 6	Lloc: Pista de terra	
CG: Prestablert-Mixt	N° registre: 206 i 208	Durada: 10'26"
<i>Descripció:</i> Els dos grups de 6 que inicien la sessió amb les activitats de futbol, formen un cercle i es van fent passades seguint l'ordre que prefereixin. Van realitzant diverses variants: amb dues pilotes (una ha d'atrapar a l'altra), dient el nom, rondo, etc.		
Partit de futbol		
TG: 2 equips de 6	Lloc: Pista de terra	
CG: Prestablert-Mixt	N° registre: 207 i 209	Durada: 10'20"
<i>Descripció:</i> Partit de futbol convencional.		
Partit de voleibol		
TG: 2 equips de 6	Lloc: Pista voleibol	
CG: Prestablert-Mixt	N° registre: 206-210	Durada: 15' aprox.
<i>Descripció:</i> Partit de voleibol convencional.		
Estiraments		
TG: Gran grup	Lloc: Pistes exteriors	
CG: Individual-Segregat	N° registre: 202	Durada: 4'
<i>Descripció:</i> Tot el grup reunit, cadascú va fent estiraments de tronc superior i inferior.		

Nom sessió: P12 Escola: H Durada: 120 minuts N° activitats: 5		
<i>Observacions generals:</i> Una part important del temps de sessió es dedica al desplaçament al pavelló.		
Carrera contínua al voltant de la pista amb bot		
TG: Gran grup	Lloc: Pista pavelló	
CG: Lliure – Mixt	N° registre: 249	Durada: 6' 14''
<i>Descripció:</i> Tot el grup, amb una pilota cadascú, dóna voltes al voltant de la pista botant la pilota i procurant evitar que les 6 darreres persones que no en tenen, els hi preguin.		
Passades segons tècnica de bàsquet		
TG: Grups de 4	Lloc: Pista pavelló	
CG: Lliure – Segregat-Modificada	N° registre: 250	Durada: 25''27''
<i>Descripció:</i> Passades entre els membres del grup variant la tècnica: passada de pit, picat, amb paràbola, amb defensa (rondo), etc.		
La trena		
TG: Grups de 4	Lloc: Pista pavelló	
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 252	Durada: 9'15''
<i>Descripció:</i> Cada grup es col·loca en fila, deixant uns 2 – 3 metres entre cada membre del grup. El joc consisteix en passar la pilota al següent i després anar corrent darrera l'última persona de la fila per seguir amb les passades fins que s'arriba a tocar la paret.		
		
Joc de les 10 passades		
TG: 2 equips	Lloc: Pista pavelló	
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 254	Durada: 6' 25''
<i>Descripció:</i> Hi ha dos equips en un espai determinat. Un equip té la pilota i se l'ha de passar amb les mans intentant fer 10 passades seguides. L'equip que no tingui la pilota ha d'intentar interceptar-la i començar de zero la puntuació dels 10 passes. Si algú de l'altre equip toca la pilota es comença de nou la puntuació. Es conten els passes en veu alta.		
Joc lliure		
TG: Gran grup	Lloc: Pistes pavelló	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat	N° registre: 256	Durada: 12'11''
<i>Descripció:</i> Cadascú escull lliurement l'activitat preferida.		

Sessions d'expressió i ritme

Nom sessió: E1 Escola: A Durada: 90 minuts N° activitats: 10			
<i>Observacions generals:</i> A la major part de la sessió es practica la dansa de "La Bolangera", però cada moviment s'ha considerat una activitat diferenciada.			
Movent-nos per l'espai			
TG: Individual		Lloc: Gimnàs	
CG: Segregat		N° registre: 229	Durada: 4' 25"
<i>Descripció:</i> Moviments i desplaçaments lliures per l'espai seguint el ritme de la música.			
Moviments en cercle			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		N° registre: 230 i 232	Durada: 4' 25"
<i>Descripció:</i> Tot el grup fa una rotllana que va girant, intentant mantenir la forma.			
Seguint a...			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		N° registre: 231	Durada: 2' 40"
<i>Descripció:</i> Moviments i desplaçaments lliures per l'espai. Quan la mestra diu el nom de dues persones, tothom fa fila darrera d'aquestes mantenint el ritme.			
Moviments en cadena			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		N° registre: 233	Durada: 3'
<i>Descripció:</i> Tot el grup forma un cercle. La cadena consisteix en que els nens giren en el sentit de les agulles del rellotge mentre les nenes ho fan en el sentit contrari. Quan es creuen, es van donant la mà alternativament (mà esquerra – mà dreta i així successivament), amb qui es troben a davant, de manera que es va donant la volta al cercle fent cadena.			
Moviments del galop			
TG: Individual		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		N° registre: 234	Durada: 7'
<i>Descripció:</i> Tot el grup forma un cercle. Cadascú va practicant el moviment del galop mantenint-se en el seu lloc.			
Audició portant el ritme			
TG: Individual		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		N° registre: 235	Durada: 4' 50"
<i>Descripció:</i> En cercle, cadascú va seguint el ritme fent sons seguint les indicacions de la mestra: picant els dits, picant de mans, a la cama, al cap, al cul, etc.			
"La Bolangera" sense música			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		N° registre: 237-239	Durada: 9' 20"
<i>Descripció:</i> Tot el grup forma un cercle i practica tots els moviments de la dansa seguint les indicacions de la mestra, sense música: gir del cercle, cadena, gir del cercle, moviment dels nens en ziga-zaga, moviment de les nenes en ziga-zaga, gir del cercle.			

... Ve de la pàgina anterior

<i>"La Bolangera" amb música</i> ¹³⁴		
<i>TG:</i> Gran grup	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Preestablert-Mixt	<i>Nº registre:</i> 240-243	<i>Durada:</i>
<i>Descripció:</i> Tot el grup forma un cercle i practica tots els moviments de la dansa escoltant la música: gir del cercle, cadena, gir del cercle, moviment dels nens en ziga-zaga, moviment de les nenes.		
<i>Joc "Seguir rei"</i>		
<i>TG:</i> Parelles	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure-Segregat	<i>Nº registre:</i> 244	<i>Durada:</i> 22' 40"
<i>Descripció:</i> Per parelles, es col·loca una persona davant i l'altra darrera. Qui va davant va fent diferents moviments o gests seguint el ritme, i qui va darrera l'ha d'imitar.		
<i>Moviments en filera</i>		
<i>TG:</i> Gran grup	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure-Segregat	<i>Nº registre:</i> 245	<i>Durada:</i> 4' 30"
<i>Descripció:</i> Cada parella es col·loca cara a cara, a uns 10 metres de distància, formant dues fileres al llarg del gimnàs. Seguint les indicacions de la mestra, les dues fileres s'han d'anar apropant o distanciant mantenint-se alineades.		

¹³⁴ Totes les danses que s'han analitzat es poden veure, entre moltes d'altres, a la web <http://argidansa.blogspot.com/>, creada per Argimiro Segura (2007).

Nom sessió: E2 Escola: A Durada: 60 minuts N° activitats: 5		
<i>Observacions generals:</i> Es repeteix una part dels exercicis descrits a la sessió anterior, però en ser més curta n'hi ha menys.		
Seguint a...		
TG: Gran grup	Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat	N° registre: 275-276 Durada: 7'	
<i>Descripció:</i> Moviments i desplaçaments lliures per l'espai, i quan la mestra diu el nom de dues persones, tothom ha de fer una fila darrera d'aquestes mantenint el ritme.		
Moviments en cercle		
TG: Gran grup	Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat	N° registre: 277 Durada: 5' 30''	
<i>Descripció:</i> Tot el grup fa una rotllana que va girant, intentant mantenir la forma.		
Audició portant el ritme		
TG: Individual	Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 279 Durada: 5' 20''	
<i>Descripció:</i> En cercle, cadascú va seguint el ritme fent sons amb alguna part del cos, seguint les indicacions de la mestra: picant els dits, picant de mans, a la cama, al cap, al cul, etc.		
Els moviments de "La Bolangera"		
TG: Gran grup	Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 279-283 Durada: 22' 10''	
<i>Descripció:</i> Pràctica dels diferents moviments de la dansa (descrits a la sessió anterior).		
La dansa completa		
TG: Gran grup	Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt	N° registre: 285 Durada: 5' 40''	
<i>Descripció:</i> Tot el grup practica la dansa amb tots els moviments encadenats.		

Nom sessió: E3	Escola: E	Durada: 90 minuts	Nº activitats: 6
<i>Observacions:</i> Per la pràctica de la dansa, per falta d'espai, el mestre fa dos torns: mentre una part del grup fa la dansa, l'altra l'observa, i després canvien.			
Moviments seguint el ritme i abraçada			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Individual-Segregat		Nº registre: 29	Durada: 6' 13''
<i>Descripció:</i> Mentre van sonant músiques actuals amb diferents ritmes, nenes i nens s'han d'anar movent per l'espai seguint el ritme. A la senyal del mestre, tothom s'haurà d'abraçar a algú.			
Portant el ritme			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 31	Durada: 3' 40''
<i>Descripció:</i> Tot el grup en cercle, van sonant cançons del moment molt conegudes, la majoria de les quals tenen un ball estandaritzat (Aserejé, etc...), i en un moment determinat imitar a la persona que indiqui el mestre.			
Passar la corrent			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 33	Durada: 6'
<i>Descripció:</i> En cercle, tot el grup panxa a terra, amb els braços estesos cap a dins la rotllana: si la persona del costat fa un cop amb el palmell de la mà, la corrent segueix en la mateixa direcció, si en fa dos, canvia de sentit, i si fa un cop amb el puny, es salta una de les mans.			
Audició i visió de la dansa "Punta taló" portant el ritme			
TG: Individual		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Mixt		Nº registre: 37	Durada: 55''
Davant la TV on es veu el vídeo de les danses, tot el grup escolta la música i observa els passos portant el ritme amb les mans. La dansa s'organitza amb 6 persones que formen un cercle interior (el rol femení) mirant la corresponent parella (el rol masculí) que, formant un cercle exterior, es col·loca davant seu, a mig metre de distància aproximadament. Els moviments són: 1. Punta taló (cama dreta) – canvi de cama – punta taló (cama esquerra) i repetir; 2. Pas de galop curt cap en fora, mantenint la distància i retorn; 3. Agafar-se de les mans i donar dues voltes; 4. Qui està al cercle exterior es col·loca davant la persona de la seva esquerra (qui està al cercle exterior balla amb tothom, ja que es fa fins a sis vegades).			
La dansa "Punta taló" complerta			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 39, 41, 44, 46 i 48	Durada:
En grups de 5 nens i 5 nenes. Les nenes fan un cercle, mirant cap a fora, i els nens, cada un dels quals es col·loca a mig metre d'una companya, formen un altre cercle, mirant cap a dins.			
Massatges per parelles			
TG: Parelles		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 51	Durada: 3' 35''
Un membre de cada parella s'estira a terra, bocaterrosa, mentre l'altre, amb suavitat, li va fent un massatge per l'esquena i les cames.			

Nom sessió: E4	Escola: E	Durada: 90 minuts	Nº activitats: 8
<i>Observacions:</i> Per la pràctica de la dansa, i per la falta d'espai, el mestre fa dos torns, de manera que mentre una part del grup fa la dansa, l'altra l'observa, i després canvien de lloc.			
Buscant la sabatilla			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Individual		Nº registre: 55	Durada:
<i>Descripció:</i> Tot el grup es treu les sabatilles i les distribueixen per tot l'espai. El mestre posa música i tothom s'ha d'anar movent per l'espai seguint el ritme. Quan s'atura la música, tothom s'ha d'anar a posar les seves sabatilles.			
Joc del Mocador circular			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 59	Durada:
<i>Descripció:</i> En cercle, cada membre de la classe aguanta un mocador – o un tros de roba -, amb la mà dreta. A la senyal del mestre, tothom l'ha de deixar anar i recollir el que li deixa el company o companya que té a l'esquerra.			
La dansa de "Punta – taló" complerta			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 61 i 63	Durada:
<i>Descripció:</i> Pràctica de la dansa complerta. Es fan dos torns.			
Curses al "galop"			
TG: Grups de 7		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 65	Durada: 55"
<i>Descripció:</i> En línia, com en la sortida d'una cursa, l'activitat consisteix en anar fins l'altre extrem del gimnàs i tornar el més ràpidament possible fent el pas del galop. Degut a la falta d'espai es fan grups de 7, i mentre un està treballant, la resta l'observa.			
Audició de la cançó "Marley" i preparació de la coreografia			
TG: Grups de 5		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 67	Durada:
<i>Descripció:</i> En grups de 5 persones, tothom escolta la cançó proposada pel mestre. A continuació, cada grup, per lliure, ha d'improvisar una coreografia per realitzar amb la música.			
Exhibició de la coreografia			
TG: Grups de 5		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 68	Durada:
<i>Descripció:</i> Cada grup fa una demostració de la seva coreografia davant la resta del grup, que, com en un concurs, donarà una puntuació.			

Segueix a la pàgina següent...

... Ve de la pàgina anterior

Exhibició de les coreografies simultànies		
<i>TG:</i> Grups de 5	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Preestablert-Mixt	<i>Nº registre:</i> 71	<i>Durada:</i>
<i>Descripció:</i> Tots els grups fan la seva coreografia al mateix temps.		
Exhibició de les coreografies simultànies		
<i>TG:</i> Gran grup	<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure-Segregat	<i>Nº registre:</i> 73	<i>Durada:</i>
<i>Descripció:</i> Tot el grup forma un cercle, a través del qual s'anirà passant el missatge: "Gia – Hondo – Pelua". Segons la paraula que digui el company o companya les persones del costat hauran de fer una cosa o una altra. - Si diu "Gia": La "corrent" segueix en el mateix sentit. - Si diu "Hondo": La "corrent" canvia de sentit. - Si diu "Pelua": Les dues persones del costat s'apropen a qui ha dit "pelua" i fan gests amb les mans fent sons amb la boca. A continuació la "corrent" segueix en el mateix sentit.		

Nom sessió: E5	Escola: F	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 5
<i>Observacions:</i> A la part principal de la sessió el mestre organitza 4 estacions, per les qual cada subgrup d'alumnes va fent rotació.			
Joc del "mate" amb mímica			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Individual		Nº registre: 113	Durada: 7' 33"
<i>Descripció:</i> Tot el grup dispers pel gimnàs i dues pilotes. Qualsevol que agafi la pilota pot intentar "matar" a algú. Per aconseguir-ho, cal que la pilota toqui a l'altra persona i després caigui a terra. Si la persona a qui es dirigeix la pilota aconseguix agafar-la, de manera que no cau a terra, qui queda "mate" és la persona que ha tirat la pilota. En aquest cas, per salvar-se, les "víctimes" han d'anar davant un "jurat", que són 3 o 4 alumnes que durant una estona realitzen aquesta tasca, i han de representar alguna acció o professió amb mímica. Quan el "jurat" endevina de què es tracta, la persona pot tornar al joc. Es van canviant les persones que fan de jurat.			
Circuit per estacions (Representacions en mímica)			
TG: Grups de 4 o 5 alumnes		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 115-118	Durada: 28'
<i>Descripció:</i> S'organitzen 4 estacions en cada una de les quals hi ha un sobre amb targetes. A cada estació hi ha una temàtica diferent: professions, esports, instruments musicals, i situacions de la vida quotidiana. Un membre del subgrup treu una targeta i ha de representar el que hi diu a la resta del grup fent mímica fins que ho endevinen.			

Nom sessió: E6	Escola: F	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 5
<i>Observacions:</i> Es repeteix la sessió anterior.			
Joc del "mate" amb mímica			
<i>TG:</i> Gran grup		<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Individual		<i>Nº registre:</i> 123	<i>Durada:</i> 10' 43"
<i>Descripció:</i> Tot el grup dispers pel gimnàs i dues pilotes. Qualsevol que agafi la pilota pot intentar "matar" a algú. Per aconseguir-ho, cal que la pilota toqui a l'altra persona i després caigui a terra. Si la persona a qui es dirigeix la pilota aconsegueix agafar-la, de manera que no cau a terra, qui queda "mate" és la persona que ha tirat la pilota. En aquest cas, per salvar-se, les "víctimes" han d'anar davant un "jurat", que són 3 o 4 alumnes que durant una estona realitzen aquesta tasca, i han de representar alguna acció o professió amb mímica. Quan el "jurat" endevina de què es tracta, la persona pot tornar al joc. Es van canviant les persones que fan de jurat.			
Circuit per estacions (Representacions en mímica)			
<i>TG:</i> Grups de 4 o 5 alumnes		<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure – Segregat – Cas aïllat		<i>Nº registre:</i> 125-128	<i>Durada:</i>
<i>Descripció:</i> S'organitzen 4 estacions en cada una de les quals hi ha un sobre amb targetes. A cada estació hi ha una temàtica diferent: professions, esports, instruments musicals, i situacions de la vida quotidiana. Un membre del subgrup treu una targeta i ha de representar el que hi diu a la resta del grup fent mímica fins que ho endevinen.			

Nom sessió: E7	Escola: B	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 5
Salutacions			
TG: Gran grup		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure-Mixt		Nº registre: 139	Durada: 1'
<i>Descripció:</i>			
Tot el grup es va movent per un espai reduït de la pista. Quan es troben amb algú, sense dir res, s'han de saludar de la manera que vulguin.			
Imitació del caminar			
TG: Parelles		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 141	Durada: 8' 05''
<i>Descripció:</i>			
Un membre de la parella imita el caminar del company o companya, i viceversa, davant la resta del grup.			
Pràctica de la "Dansa dels Nans Vells", per blocs			
TG: 3 subgrups de 6 alumnes		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 141	Durada: 8' 05''
<i>Descripció:</i>			
Els tres subgrups es col·loquen formant una U, de manera que cada subgrup veu el que fa l'altre.			
En primer lloc sense música, i després amb la música de la dansa, un subgrup fa els moviments de la primera frase (el primer bloc), el següent, a continuació, fa els moviments de la segona frase, i finalment el tercer subgrup fa els moviments de la darrera frase. Van canviant de posició de manera que tots els subgrups realitzen tots els blocs de moviment de la dansa i veuen els de la resta			
Ball complet de la "Dansa dels Nans Vells"			
TG: Grups de 4		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 145	Durada: 6' 08''
<i>Descripció:</i>			
En grups de 4, cada grup practica la dansa completa.			
Exhibició de la "Dansa dels Nans Vells"			
TG: Grups de 4		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 146	Durada: 10' 10''
<i>Descripció:</i>			
Cada grup fa una exhibició de la dansa davant la resta de la classe.			

Nom sessió: E8	Escola: B	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 3
Representació en mímica			
TG: 2 subgrups		Lloc: Pista coberta	
CG: Preestablert-Combinat	Nº registre: 154	Durada: 3' 38''	
<i>Descripció:</i>			
Cada membre del subgrup representa una professió, un esport o un objecte davant la resta.			
Pràctica del "Ball de cascabells de Merola" adaptat, per blocs			
TG: 4 subgrups de 4		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat	Nº registre: 157	Durada: 8'	
<i>Descripció:</i>			
Els quatre subgrups es col·loquen formant un quadrat, de manera que cada subgrup veu el que fa l'altre.			
Els moviments de la dansa són, per cada frase musical: 1. Tot el cercle gira en el sentit de les agulles del rellotge caminant marcant el ritme; 2. Canvi de sentit; 3. En parella es fan les "tisores" amb les cames; 4. Tot el cercle gira en pas de galop; 5. Canvi de sentit; 6. En grups de quatre, girs en cercle agant-se amb una mà al mig; i finalment, salutació final.			
En primer lloc sense música, i després amb la música de la dansa, un subgrup fa els moviments de la primera frase (el primer bloc: caminar seguint el ritme), el següent, a continuació, fa els moviments de la segona frase (tisores), el tercer subgrup fa els moviments de la següent frase (girar en pas de galop), i finalment el darrer grup fa els darrers moviments (en grups de quatre, girar). Van canviant de posició de manera que tots els subgrups realitzen tots els blocs de moviment de la dansa i veuen els de la resta.			
Pràctica del "Ball de cascabells de Merola" adaptat, complert			
TG: Gran grup		Lloc: Pista coberta	
CG: Lliure – Mixt	Nº registre: 159	Durada: 6' 15''	
<i>Descripció:</i>			
Tot el grup forma un cercle i fa el ball. Es realitzen tres assajos.			

Nom sessió: E9	Escola: C	Durada: 90 minuts	Nº activitats: 4
Intercanvi d'objectes			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Mixt		Nº registre: 178	Durada: 5' 26''
<i>Descripció:</i>			
Tot el grup es va movent per la sala. Quan es troben amb algú, sense dir res, s'han de saludar de la manera que vulguin i oferir-se un regal o objecte que prèviament havien portat de casa.			
Invenció d'una història i la seva representació			
TG: 4 grups, de 5 o 6 alumnes		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 180	Durada: 18'
<i>Descripció:</i>			
La mestra distribueix a cadascú una targeta en la que hi ha una part d'una història. La primera fase de l'activitat consisteix en que tothom ha de buscar les persones que tenen part de la mateixa història. Un cop s'ha format el grup, entre tots i totes han d'inventar-se el final de la història, ja que no n'hi ha. Aleshores, amb el material que posa a disposició la mestra (robes, pilotes, etc.), han de preparar la representació teatral de la història.			
Representació de les històries			
TG: 4 grups, de 5 o 6 alumnes		Lloc: Gimnàs	
CG: Preestablert-Mixt		Nº registre: 181	Durada: 16' 25''
<i>Descripció:</i>			
Tots els grups representen la seva història davant la resta i es fa la valoració corresponent.			
Audició de "El Moldava", de Smetana			
TG: Individual		Lloc: Gimnàs	
CG: Individual		Nº registre: 183	Durada: 18'
<i>Descripció:</i>			
Estirats i estirades a terra, en la posició més còmode en que es trobin, després de l'explicació del significat de la música per part de la mestra, tothom escolta la música de "El Moldava".			

Nom sessió: E10	Escola: C	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 4
<i>Observacions:</i> Es repeteix la sessió anterior, però amb menys temps per activitat.			
Intercanvi d'objectes			
<i>TG:</i> Gran grup		<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Lliure-Mixt		<i>Nº registre:</i> 186	<i>Durada:</i> 6' 45''
<i>Descripció:</i> Tot el grup es va movent per la sala. Quan es troben amb algú, sense dir res, s'han de saludar de la manera que vulguin i oferir-se un regal o objecte que prèviament havien portat de casa.			
Invenció d'una història i la seva representació			
<i>TG:</i> 4 grups, de 5 o 6 alumnes		<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Preestablert-Mixt		<i>Nº registre:</i> 188	<i>Durada:</i> 15' 30''
<i>Descripció:</i> La mestra distribueix a cadascú una targeta en la que hi ha una part d'una història. La primera fase de l'activitat consisteix en que tothom ha de buscar les persones que tenen part de la mateixa història. Un cop s'ha format el grup, entre tots i totes han d'inventar-se el final de la història, ja que no n'hi ha. Aleshores, amb el material que posa a disposició la mestra (robes, pilotes, etc.), han de preparar la representació teatral de la història.			
Representació de les històries			
<i>TG:</i> 4 grups, de 5 o 6 alumnes		<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Preestablert-Mixt		<i>Nº registre:</i> 189	<i>Durada:</i> 15' 35''
<i>Descripció:</i> Tots els grups representen la seva història davant la resta i es fa la valoració corresponent.			
Audició parcial de "El Moldava", de Smetana			
<i>TG:</i> Individual		<i>Lloc:</i> Gimnàs	
<i>CG:</i> Individual		<i>Nº registre:</i> 191	<i>Durada:</i> 11' 15''
<i>Descripció:</i> Estirats i estirades a terra, en la posició més còmode en que es trobin, després de l'explicació del significat de la música per part de la mestra, tothom escolta la música de "El Moldava".			

Nom sessió: E11	Escola: C	Durada: 60 minuts	Nº activitats: 4
Relaxació i salutacions			
TG: Gran grup		Lloc: Gimnàs	
CG: Segregat – Cas aïllat-Modificat		Nº registre: 210	Durada: 14' 40''
<i>Descripció:</i>			
En primer lloc cadascú, realitzant respiracions profundes, procura relaxar-se. Aleshores, a la senyal del mestre, tothom es comença a moure per l'espai i quan es troben dues persones, sense dir res, s'han de saludar de la manera que vulguin.			
Moviments de titelles			
TG: Parelles		Lloc: Gimnàs	
CG: Prestablert-Mixt		Nº registre: 211	Durada: 11'
<i>Descripció:</i>			
Un membre de la parella s'estira a terra. El company o companya, aleshores, ha de simular que li lliga uns fils a les articulacions (als genolls, les mans, els peus, etc.). Mitjançant aquests fils ficticis, qui fa de titellaire va fent moure a qui fa de titella, que observant els moviments dels fils, ha de moure, la cama, el braç, etc.			
Representació de situacions amb mímica			
TG: Individual o per parelles		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 212	Durada: 12'
<i>Descripció:</i>			
El mestre descriu una situació a representar amb mímica (un robatori, un pet en un ascensor, etc.), i voluntàriament, de forma individual o en parelles, es representa davant tot el grup.			
Representació de situacions amb veu			
TG: Individual o per parelles		Lloc: Gimnàs	
CG: Lliure-Segregat		Nº registre: 213	Durada: 9' 20''
<i>Descripció:</i>			
El mestre descriu una situació a representar en la que es pot fer servir la veu (un tracte entre mafiosos, una trucada telefònica, etc.). Voluntàriament, de forma individual o en parelles, es representa davant tot el grup.			

Nom sessió: E12	Escola: H	Durada: 120 minuts	Nº activitats: 5
Audició de la música i moviments d'escalfament			
TG: Individual		Lloc: Pista pavelló	
CG: Individual-Segregat		Nº registre: 259	Durada: 7' 38"
<i>Descripció:</i>			
Inicialment s'escolta la cançó "Blue is the colour", i aleshores, formant una filera, tot el grup va imitant els moviments articulars que realitza el mestre seguint el ritme de la música.			
Invenció de coreografies			
TG: Grups de 5 o 6		Lloc: Pista pavelló	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 261	Durada: 16' 35"
<i>Descripció:</i>			
Cada grup, per lliure, ha d'improvisar una coreografia per realitzar amb la música.			
Exhibició de la coreografia			
TG: Grups de 5 o 6		Lloc: Pista pavelló	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 262	Durada: 8' 30"
<i>Descripció:</i>			
Cada grup fa una demostració de la seva coreografia davant la resta del grup, que, com en un concurs, donarà una puntuació.			
Passades de bàsquet			
TG: Parelles		Lloc: Pista pavelló	
CG: Lliure – Segregat – Cas aïllat		Nº registre: 264	Durada: 10' 20"
<i>Descripció:</i>			
Cada parella va practicant els diferents tipus de passades: de pit, picada, etc.			
Joc lliure			
TG: Gran grup		Lloc: Pista pavelló	
CG: Lliure – Combinat		Nº registre: 265	Durada: 8' 45"
<i>Descripció:</i>			
Cadascú escull lliurement l'activitat preferida.			

