



GEDE (Grupo de Estudio Mujer y Deporte)

Palabras clave

género, educación física, práctica escolar

Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar

▪ LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ

▪ ALFONSO GARCÍA MONGE

EU de Educación de Palencia

Abstract

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

Key words

gender, physical education, school games

Resumen

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

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

Introducción

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

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



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

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

Escena primera: Las relaciones y contactos en el juego

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Susana, una niña tímida que pasa inadvertida, podía estar todo un juego inmovilizada sin que nadie de los que pasaba a su lado la salvara. Algo parecido le sucedía a Dani, niño algo rechazado por ser más gordo que los demás.

■ Sara, haciendo de perseguidora, cuando perdía el balón iba tras el que lo había cogido para salvar a otros, sin lograr recuperarlo. En la misma situación de perseguidora, Marisa, una niña de las más desarrolladas físicamente,

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tándoles cuándo saltan para no tocar la cuerda.

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

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

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

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

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

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

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

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



Bibliografía

- Alario, T. et al.: *Identidad y género en la práctica educativa*, Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres: Lisboa, 1999.
- Badinter, E.: *XY. La identidad masculina*, Madrid: Alianza, 1999.
- Bores Calle, N.: *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, 2000.
- Costes, A.: "El juego colectivo y el género en clase de Educación Física". En *Actas del VI Congreso Galego de Educación Física: Educación Física e Deporte no século XXI*, 1998, Vol.II, pp. 613-620.
- Fasting, K.: "Nuevas estrategias para una coeducación en la Educación Física", en *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres*, Madrid: Instituto de la mujer, 1992.
- Fernández Enguita, M.: "La bella y la bestia: un estudio sobre el género y la interacción en el aula", *Educación y sociedad*, 6 (1990), pp. 43-60.
- García Colmenares, C.: "Socialización, estereotipos y agresividad". En *Actas de la Universidade de Veroa: em busca de uma pedagogía da igualdade*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995.
- García Monge, A. y Martínez Álvarez, L. (en prensa): "Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar". *Tabanque*, 15.
- Gard, M. y Meyenn, R.: "Boys, Bodies, Pleasure and Pain: Interrogating Contact Sports in Schools", *Sport, Education and Society*, 5 (1) (2000), pp. 19-34.
- Jackson, C. y Warin, J.: "The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education", *British educational research journal*, 26 (3), 2000.
- Martínez Álvarez, L.: "Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos", en *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13 (1993), pp. 8-13.
- Martínez Álvarez, L. y García Monge, A.: "Educación Física y Género, una mirada al cuerpo en la escuela", en T. Alario y C. García (cords.): *Persona, Género y Educación*, Salamanca: Amarú, 1997, pp. 31-71, .
- Neto, A. et al.: *Estereotipos de género*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 1999.
- Parker, A.: The construction of masculinity within boy's Physical Education, *Gender and Education*. 8 (2) (1996), pp. 141-157.
- Ruiz Pérez, L. M.: *Competencia motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Scraton, S.: "La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física mixta", en Varios: *La enseñanza de la Educación Física. Ponencias de las IV jornadas internacionales de coeducación*, Valencia: Universidad de Valencia, 1994, pp. 321-328.
- Subirats, M.: "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", *Educación y sociedad*, 4 (1985), pp. 91-100.
- Vaca, M.: *La educación física en la práctica en Educación Primaria*, Palencia: Asociación Cuerpo, Educación y Motricidad, 1996.
- : "Propuesta curricular para el curso 1999/2000", *Actas del grupo de trabajo Valor Educativo de la Motricidad*. [Documento multicopiado], 1999.
- Wright, J.: "The construction of compementarity in Physical Education", *Gender and Education*, 8 (1), (1996), pp. 61-79.