

**EL PROFESSORAT COM AGENT DE CANVI:
UNA AVALUACIO SOCIOLOGICA A PARTIR D'UNA
EXPERIENCIA DE RECERCA-ACCIO EN COEDUCACIO**

Tesi de Doctorat presentada al Departament
de Sociologia de la Universitat Autònoma
de Barcelona.

XAVIER BONAL i SARRO

Maig de 1994.

Q57: Els llibres de socials haurien d'incloure al mateix nivell que els fets "històrics", la història de la reproducció de la vida quotidiana.	2,8 (1,4)	1,6 (0,6)	1,6 (0,5)	(*) 1,6 (0,8)
Q60: : L'escola hauria de repartir el professorat de tal manera que hi hagués més presència d'homes en els cursos de cycle inicial i més dones en els de cycle superior.	3,7 (1,6)	2,9 (1,2)	3,1 (1,2)	(*) 2,3 (1,0)
Q61: Els mestres i les mestres hauríem de valorar positivament les actituds més femenines de les noies, com pentinar-se, presumir, etc.	4,6 (1,1)	3,8 (1,8)	4,0 (1,8)	(*) 3,4 (2,0)
Q62: L'escola hauria de reforçar en els nois l'estètica i la bellesa personal com a valors importants.	4,1 (1,5)	3,0 (1,7)	2,9 (1,6)	3,0 (2,2)

(*) Mitjana significativament diferent de la mitjana del centre control (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell del 95%)

5) Finalment, la taula 4.7 inclou diferents proposicions, molt diverses en el seu nivell de concreció i en els àmbits als quals fan referència. Aquestes proposicions tenen en comú, però, el fet de plantejar un canvi significatiu de les pràctiques escolars dominants. La seva acceptació -amb algunes matitzacions- hauria d'ésser interpretada com l'existència d'una lògica d'orientació de pràctiques que respon i és reproductora d'un sistema cultural d'escola coeducativa, segons la qual el gènere esdevé una variable rellevant per a l'activitat educativa, i l'escola és considerada com una institució de reproducció de les relacions de gènere, les pràctiques de la qual poden i han de ser modificades per a corregir les desigualtats sexuals i la discriminació dels valors femenins respecte dels masculins.

Aquesta és, lògicament, la taula que presenta més diferències entre ambdós centres i en la que, en algunes qüestions específiques, aquestes diferències s'accentuen entre el grup participant en la recerca (grup de treball) i la resta del claustre (grup present). Els aspectes més significatius de la taula són els següents:

- Existeix un paral·lelisme entre ambdós centres en l'acceptació d'aquelles proposicions que plantegen un canvi o una inclusió de nous continguts curriculars. En efecte, el professorat mostra una actitud positiva davant de proposicions com la introducció del treball domèstic en el curriculum escolar (Q28), la revisió dels llibres de text d'història (Q54) (qüestió especialment ben acollida pel grup de treball després de l'anàlisi dels diferents textos en la fase de sensibilització), o el propi replantejament de quina història és la que cal explicar (Q57). Això pot ser considerat força sorprenent, especialment en el cas del centre control, el qual demostra en d'altres qüestions, com veurem, la seva distància respecte al sistema cultural d'escola coeducativa.

D'altres qüestions referents al curriculum, en canvi, demostren, com en la consciència del professorat persisteix la jerarquia de coneixement (Q55) i com canvia l'actitud del professorat en el moment en què els canvis curriculars proposats es concreten com a accions positives en favor d'un col·lectiu específic. D'aquesta

manera, el professorat tendeix a refusar les proposicions 27 i 29, les quals plantegen la necessitat de modificar el currículum en favor del col·lectiu femení. És precisament en aquestes qüestions, però, on es fan més visibles les diferències entre el grup de treball i la resta del claustre, tot i la sensible dispersió de les respostes del primer grup.

- Les respostes negatives a la modificació curricular, quan aquesta incorpora l'acció positiva a favor de les noies, s'explica per una actitud de rebuig a la discriminació positiva, i no per una resistència explícita al canvi curricular. En efecte, les qüestions 41 i 42 són també rebutjades unànimament per tot el professorat enquestat. La qüestió 41, relativa al pati de jocs, planteja un canvi que qüestiona dues normes institucionals: la intervenció sobre un espai i un temps sobre els quals existeix l'habitació de lliure moviment i lliure pràctica, i una pràctica de discriminació positiva, la qual no és contemplada com a legítima dins la lògica cultural dominant del professorat. La qüestió 42, en plantejar la separació entre grups sexuals, qüestiona el principi d'igualtat educativa entre tots els individus i per tant és interpretat com un retorn a un model d'escola separada, el qual és completament anacrònic en l'escola actual, i no com una mediació per a afavorir al grup dominant.

No obstant, no són rebutjades al mateix nivell que les qüestions anteriors proposicions que incorporen una acció positiva de correcció de les desigualtats sexuals. Això es fa palès especialment en les qüestions 47 i 60, les quals plantegen situacions de discriminació positiva a nivell de professorat.

- Les qüestions 26 i 50, d'altra banda, plantegen la necessitat d'una acció decidida del professorat per tal de trencar l'estereotip de les eleccions curriculars de cada grup sexual. En aquest cas, s'accentuen, sensiblement les diferències entre centre pilot i centre control. En el cas de les eleccions curriculars de les noies, cal destacar la sensible distància entre el grup de treball i la resta del claustre i el centre control. D'altra banda, la forma diferent en que són plantejades ambdues qüestions (el canvi sobre les eleccions curriculars de les noies porta implícit l'objectiu de la intervenció, mentre que el canvi

sobre les eleccions curriculars dels nois posa de relleu la necessitat de modificar la desvalorització de determinats tipus d'estdis), permeten constatar com la disponibilitat d'intervenció del professorat és més elevada quan aquesta es dirigeix a concedir el mateix valor teòric a tot tipus de coneixement, mentre que és menor en aquells casos en els quals les accions a dur a terme puguin ser interpretades com una distorsió de la lliure elecció dels individus. Succeeix exactament en el cas de les qüestions 43 (de la taula 4.6) i 44. En aquest cas, les intervencions possibles es plantegen sobre el joc, però el tipus de resposta és el mateix que en el cas de les eleccions curriculars. La intervenció dirigida a la valorització d'un joc femení, a través de la seva extensió a tots els individus, és més ben acollida (tot i que la puntuació s'acosta a 3) que el plantejament de la incorporació de les noies a un joc masculí. Ambdós tipus de relacions posen de manifest una tendència del professorat a refusar accions dirigides a modificar les eleccions individuals i la disposició a valoritzar aspectes no valoritzats tant institucionalment com socialment.

Ara bé, la mitjana de 2,7 del grup de treball en la qüestió 26 és indicadora de què hi ha indicis de posicions dins d'aquest col·lectiu (les quals es posaran de relleu al llarg de la fase de recerca-acció) que demostren l'existència d'un "salt cultural" del professorat, el qual no minoritza la llibertat d'elecció dels individus, però en base a un nou coneixement, situa el professorat en una nova lògica de producció de pràctiques, com ho demostra en aquest cas l'acord amb intervencions que potenciïn la igualtat d'accés a estudis més valorats en el mercat de treball.

D'atra banda, però, el fet que aquest mateix col·lectiu rebutgi qualsevol alteració dels interessos dels jocs de les noies (a través de potenciar la seva participació en els jocs masculins), demostra com el professorat no "trasllada" la desigualtat i la jerarquia del mercat de treball a la institució escolar. És a dir, de la mateixa manera que l'accés als estudis de tipus tècnic permeten l'assoliment d'avantatges socials i econòmics, la qual cosa legitima la intervenció sobre les eleccions d'un col·lectiu, un accés a allò que és dominant a la institució (com són els jocs masculins, els quals ocupen l'espai i

l'atenció de l'alumnat) podria interpretar-se, paral·lelament, com la via d'assoliment d'un més gran protagonisme escolar. Això però, no és interpretat així per les mestres del grup de treball. Les possibles raons cal situar-les en el reconeixement limitat de les desigualtats sexuals dins la institució (qüestió coherent amb una metodologia d'intervenció que prioritza la identificació de la projecció de la desigualtat davant la producció de desigualtat), i/o en la contradicció que suposa pel professorat participar en un projecte que té l'objectiu d'humanitzar la vida escolar i impulsar les noies a participar en jocs que són normalment agressius i competitius. Tanmateix, l'espai del pati, com ho demostra també la qüestió 40, no és un dels àmbits de la vida escolar sobre el qual el professorat mostri massa disposició al canvi.

- Finalment, les qüestions 61 i 62 són clares "provocacions" dirigides a plantejar l'extensió i el reforç dels valors i actituds femenines tradicionalment més desvaloritzades socialment. Les respostes posen de manifest el clar rebuig d'aquestes qüestions en el centre control i una tendència al rebuig, tot i que menys marcada, en el centre pilot i en el grup de treball, tot i que en aquest darrer col·lectiu, la dispersió de les respostes és molt elevada.

4.4. Conclusions

La fase de sensibilització permet detectar - tant a través de l'anàlisi etnogràfica com a partir de les respostes al qüestionari d'actituds del professorat - l'existència d'un primer procés de moviment cultural del centre pilot, i, especialment del grup protagonista del procés de recerca.

L'exemplificació dels sistemes culturals de referència descrits a l'apartat 2.3. en les diverses propostes de canvi del qüestionari, permet confirmar, en general, el que ha posat de manifest el discurs del professorat sobre l'educació dels gèneres: l'existència d'una lògica d'apropiació i producció de pràctiques la qual es deriva i, alhora, és reforçadora, d'un sistema cultural d'escola mixta. No podem parlar, per tant, de canvi de sistema cultural dominant o d'una ideologia i unes pràctiques contrahegemòniques del grup de treball.

No obstant, tal i com aquest capítol ha posat de relleu, disposem d'indicadors qualitius significatius i de tendències en les respostes al qüestionari que permeten identificar l'existència d'un procés de moviment cultural. Els apartats anteriors constitueixen una interpretació sociològica dels canvis puntuals observats. Ara estem en disposició d'ordenar-los i aprofundir en aquesta interpretació.

Tant a partir de les valoracions i interpretacions de les mestres del grup de treball com per les respostes del qüestionari, podem constatar com els valors humanistes constitueixen no només una font de legitimació clau per a incorporar-se al projecte de coeducació - qüestió que ja assenyalàvem al començament d'aquest capítol- sinó també una via per a la producció cultural cap a la coeducació. En efecte, existeix una pauta en les respostes al qüestionari que posa de manifest com el professorat d'ambdós centres no respon afirmativament a aquelles qüestions, incloses en principi en un sistema cultural d'escola mixta, les quals posen de manifest un model educatiu individualista i centrat exclusivament en l'adquisició de coneixements útils per a l'educació postobligatòria

o pel mercat de treball (veure taula 4.5). Això no exclou, en cap cas, l'existència d'unes pràctiques que responguin a un model educatiu orientat fonamentalment a la producció, però suposa una "porta oberta" a l'entrada de possibles accions coeducatives.

Malgrat que el recolzament de les actituds de cooperació, d'atenció als altres o la importància de la relació entre vida quotidiana i ensenyament, siguin actituds que poden respondre a estereotips educatius i a la rellevància que pel professorat de primària té el procés de socialització de l'alumne, existeix una lògica entre aquestes respostes i l'estructura de disposicions i resistències al canvi observable a la taula 4.7, corresponent a proposicions de canvi relatives a un sistema cultural d'escola coeducativa. Això es produeix a dos nivells. D'una banda, tant en el centre pilot com en el centre control, les proposicions menys rebutjades són aquelles que fan referència a la inclusió de qüestions relacionades amb la vida quotidiana. Per exemple, tot el professorat mostra una disposició més positiva a incloure el treball domèstic com a coneixement escolar oficial, o a incloure la reproducció de la vida quotidiana en l'ensenyament de la Història, que a cap altre tipus de canvi. En segon lloc, aquesta diferència en la pauta de resposta és especialment rellevant en el grup de treball, la qual cosa, en principi, ens indica algun efecte del procés de sensibilització.

Hi ha, per tant, una correspondència entre l'humanisme com a font de legitimació del projecte de coeducació i les primeres disposicions a la introducció de canvis. Malgrat que el tipus de canvis proposats podrien suposar una alteració important de la vida institucional, la legitimitat de valorar aquells aspectes que potencïin la cooperació entre els individus i la igualtat d'oportunitats es fa palesa en les respostes.

En qualsevol cas, aquesta pauta en les respostes no respon a una actitud conscient de valorar positivament allò que és femení. Les resistències a valorar els elements culturals propis de les noies són grans, sigui perquè les accions que es plantegen són interpretades com una discriminació dels nois, perquè impliquen pràctiques

pedagògiques institucionalment no legítimes o perquè són valors amb connotacions negatives.

La necessitat de garantir la igualtat és, per tant, la principal i única font de legitimació de les pràctiques "coeducatives", la lògica de les quals, a més, correspon a un sistema cultural d'escola mixta. La fase de sensibilització, no obstant, extén el tipus de mesures d'acció possible al centre pilot, i especialment al grup de treball. El descobriment de les característiques i dimensions de la discriminació de gènere comporta diferències entre centre control i centre pilot a nivell del control del gènere en el llenguatge o a nivell del control sobre el temps d'atenció a cada grup sexual, per exemple. En d'altres qüestions, mentre que les respostes del grup de treball no expressen una clara disposició a la introducció de canvis coeducatius, les mitjanes són significativament inferiors respecte al centre control alhora que pot detectar-se un primer nivell de qüestionament intern - com ho indiquen les elevades desviacions típiques. Aquest és el cas, per exemple, dels criteris d'intervenció sobre les eleccions curriculars de les noies o sobre la modificació de la programació d'algunes assignatures en benefici del col·lectiu femení.

En general, doncs, les respostes al qüestionari són consonants amb la interpretació etnogràfica de la fase de sensibilització. L'accentuació de la percepció estructural del grup de treball produeix canvis en la consciència col·lectiva els quals es tradueixen en una determinada estructura de disposicions i resistències al canvi, estructura que és bàsicament coherent amb la seqüenciació descrita en la metodologia d'inducció del canvi. En efecte, els límits en la forma d'entendre el principi d'igualtat educativa venen fixats per una forma liberal d'entendre l'educació dels gèneres (veure apartat 2.2.). Això es fa palès en la disposició positiva respecte a corregir la manca de representació femenina en el currículum i a controlar més acuradament l'ús dels recursos educatius. Aquestes són les úniques intervencions *sobre un col·lectiu concret* que el grup de treball contempla com a clarament legítimes després de la fase de sensibilització (puntuacions mitjanes molt properes o inferiors a 2). La resta de disposicions positives corresponen a intervencions

sobre valors que el professorat considera positius, no perquè en siguin portadors el col·lectiu dominat, sinó perquè són valorats com a valors humanistes.

CAPITOL 5

CANVIS EN EL TRANCURS DE LA FASE DE RECERCA-ACCIO

El capítol 3 ha exposat les característiques de la metodologia de treball, organitzada en dues fases. La segona fase, esdevé la part fonamental del procés, ja que permet confirmar o desestimar l'impuls cultural identificat en el professorat al llarg de la primera. D'altra banda, incorpora un paper més actiu de l'agent extern com a conductor del procés, com a "impulsor" del grup cap els límits del sistema cultural dominant i, per tant, cap a l'elaboració del contrasistema cultural.

En aquest, sentit, el procés etnogràfic desenvolupat en aquesta fase permet saber més coses sobre les vies de producció cultural; és a dir, sobre com en unes determinades condicions, les que proporciona una recerca-acció específica, el grup de recerca avança en la superació de les limitacions culturals identificades en la primera fase i, a partir de les interaccions socials i la reflexió i l'acció, produeix nous elements culturals i elabora progressivament un nou sistema cultural contrahegemònic. Amb atenció a les hipòtesis ja assenyalades, la fase de recerca-acció ens ha de proporcionar indicis sobre el seu grau de constatació, tot i que només a un nivell exploratori.

La fase de recerca-acció situa el col·lectiu davant d'una indagació que es dirigeix al canvi de pràctiques i, per tant, condueix el professorat a acostar la reflexió sobre la pràctica a la mateixa pràctica quotidiana. En aquest sentit, cal veure fins a quin punt el professorat conserva el nivell de capacitat crítica desenvolupat al llarg de la fase de sensibilització i fins a quin punt, l'aproximació al canvi de pràctiques potencial el porta a allunyar-se o a consolidar les aproximacions culturals ja detectades respecte al sistema cultural d'escola coeducativa.

L'etnografia descriu el procés dut a terme pel grup de treball, i subratlla els impulsos i resistències cap a la transformació de pràctiques. La recerca-acció és una metodologia útil per a traslladar al nivell màxim de concreció les direccions assenyalades pel grup de treball com a resultat de la fase de sensibilització. En la mesura en que condueix el grup a la reflexió sobre la pràctica quotidiana, genera les condicions per a desemascarar els processos no

conscients del col·lectiu, els quals donen lloc a uns efectes determinats de les pròpies pràctiques que ara poden ser considerats pel mateix col·lectiu com a “no desitjats”, gràcies al “descobrimt del problema” dut a terme en la fase de sensibilització.

La fase de sensibilització ha iniciat el primer moviment cultural, ja que ha permès donar legitimitat al possible qüestionament de les pràctiques. La sensibilització té com a conseqüència, en aquest sentit, una primera alteració dels recursos de coneixement disponibles a partir dels quals el col·lectiu immers en l'experiència pot començar a construir una lògica d'orientació de pràctiques alternativa. El que l'anàlisi del nivell cultural ha de posar de relleu és llavors si existeix connexió entre les alteracions produïdes en la fase de sensibilització i l'aparició d'una nova *lògica d'apropiació* de pràctiques i una nova *lògica de producció* de pràctiques.

En efecte, l'anàlisi del canvi cultural del professorat no seria completa sense una metodologia que portés el grup fins el nivell màxim de concreció de la nova racionalitat manifestada pels actors; és a dir, si no conduís el grup de treball cap a la necessitat de plantejar la producció de noves pràctiques educatives. La fase de recerca-acció, en la mesura en que aproxima i enfronta el professorat directament a la modificació de pràctiques, pot il·lustrar les possibilitats i els límits de la transformació cultural, alhora que pot informar-nos sobre les vies de penetració a través de les quals el col·lectiu produeix el contrasistema cultural.

Finalment, cal deixar clar que tot i que hem situat la importància de la consciència i voluntat dels actors com una de les condicions bàsiques per a la producció de pràctiques contrahegemòniques, la dinàmica del canvi cultural incorpora l'existència d'un no conscient col·lectiu. En efecte, la presència d'un nou coneixement compartit socialment, i de nous espais de legitimació per a noves accions educatives, no exclou l'existència d'un no conscient col·lectiu, el qual es projecta tant impulsant com limitant la producció de noves pràctiques educatives. Una de les dinàmiques que l'anàlisi sociològica de la fase de recerca-acció ha de posar de relleu és

precisament la influència d'aquest no conscient col·lectiu sobre la lògica de producció de pràctiques.

El que desenvoluparé a continuació és una descripció etnogràfica i una valoració sociològica de la fase de recerca-acció. La prioritització d'un àmbit d'intervenció acordat entre agents interns i extern (el pati de jocs), ens serveix com a font d'il·lustració del procés de canvi.

L'apartat següent (5.1.) justifica l'elecció d'aquest àmbit educatiu per a l'experimentació del procés de recerca-acció. Els apartats 5.2., 5.3. i 5.4. es centren en la descripció i interpretació - estrictament cronològiques - del procés de canvi cultural en les diferents etapes de la recerca-acció. Els instruments d'anàlisi i resultats que constitueixen la base del contingut d'aquests apartats es presenten a l'annex núm. 3. Finalment, l'apartat 5.5. d'aquest capítol presenta els resultats del segon qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat (Juny de 1993) i contrasta les diferències i canvis respecte al qüestionari anterior.

5.1. El pati de jocs com a àmbit de treball

“D’alguna manera, la nostra actitud està encaminada a captar la demanda que formulen els nois. Segur que hi ha mecanismes molt subtils, però els passem per damunt... Estàs preparada per rebre determinades freqüències d’onda. Les altres ni te n’adones. La sensació que tens, a més, és que elles ja ho donen per fet...” (Miriam, Definició del problema del pati de jocs).

L’elecció del pati de jocs com a àmbit de treball prioritari de la fase de Recerca-Acció es justifica per una confluència d’interessos entre el grup de treball i l’agent extern. Al llarg del treball de sensibilització, les observacions realitzades sobre activitats i actituds de l’alumnat al pati de jocs foren sens dubte les que més interès suscitaran al professorat. El fet d’assumir un canvi de rol professional, d’agent de transmissió a agent de recerca, juntament amb l’observació dels comportaments de nois i noies en contextos diferents a l’aula, desperten tant l’interès com la sorpresa en el professorat. La detecció de diferents dinàmiques en les relacions interpersonals de l’alumnat (conflictes, cooperació, inclusió i exclusió de grups, etc.) permeten l’observació del grup-classe en situacions alienes al context quotidià d’interacció educativa (transmissió-adquisició de coneixement) i una avaluació de les relacions humanes descontextualitzada de l’avaluació acadèmica.

D’altra banda, des del punt de vista del desenvolupament rigorós de la metodologia d’intervenció, l’elecció del pati de jocs com a àmbit de recerca-acció respon a les condicions pel canvi educatiu, fixades en el desenvolupament de la metodologia (capítol 3). Tanmateix, aquesta elecció té avantatges des d’un punt de vista d’anàlisi del procés de transformació cultural. Les característiques que justifiquen l’elecció del pati de jocs com a àmbit prioritari del procés de recerca-acció són les següents:

i) Es tracta d'un àmbit educatiu amb un nivell baix d'implicació del professorat; és a dir, un espai i un temps educatiu els quals, si bé són responsabilitat de l'escola com a institució, no impliquen un nivell de preparació i de presa de decisions de les activitats que hi tenen lloc, a diferència del que succeeix amb d'altres àmbits de la vida escolar. En aquest sentit, el pati de jocs aconsegueix amb la condició metodològica segons la qual el professorat és preferible que analitzi i observi la projecció de situacions de desigualtat abans que la pròpia producció de desigualtats educatives. Això és rellevant, com ja s'ha especificat, per a garantir la *desculpabilització* sociològica; és a dir, per tal d'evitar que l'autoculpabilització del professorat obstaculitzi les possibilitats d'elaboració cultural.

ii) Com a espai no pautat per l'escola, el pati de jocs té un valor pedagògic latent, segons el qual les interaccions entre l'alumnat han de ser lliures, així com el tipus d'activitats que s'hi poden dur a terme¹ (comparativament amb les activitats escolars lectives). El rol del professorat en aquest espai de temps és un rol de vigilància i control (molts centres mantenen l'expressió "professor de guàrdia"), i no el d'agent educatiu de transmissió. Les intervencions del col·lectiu docent tenen lloc per a controlar i corregir els conflictes possibles entre l'alumnat, especialment aquells que comporten algun tipus de violència física o verbal. El manteniment de la disciplina esdevé gairebé l'únic objectiu de l'activitat del professorat en l'àmbit del pati.

Algunes recerques, com la de Subirats i Brullet (1988), han posat de manifest com és precisament en els àmbits menys pautats pedagògicament on més es produeixen les situacions de sexisme,

¹ Bernstein (1985) posa èmfasi en la importància del joc en les pedagogies invisibles, les quals es caracteritzen per una classificació i un emmarcament dèbils. Independentment de la valoració del codi pedagògic del centre pilot, el pati és l'àmbit educatiu amb una classificació i amb un emmarcament més dèbils; és a dir, un temps i un espai educatiu on existeix una regulació molt baixa (o inexistent) sobre les activitats que s'hi han de dur a terme i sobre els jocs assignats a cadascun dels subespais possibles (classificació dèbil), i un temps i un espai amb una autonomia quasi completa de l'alumnat respecte a les activitats a realitzar-hi (emmarcament dèbil). Els conceptes de classificació i emmarcament del pati de jocs seran utilitzats més endavant per avaluar els canvis realitzats pel professorat sobre l'ús i activitats al pati de jocs.

tant pel que fa a les pròpies intervencions de l'alumnat com a la projecció d'expectatives de gènere del professorat. El pati de jocs és, en aquest sentit, un àmbit molt adequat per al plantejament de la recerca-acció, en la mesura en que les manifestacions de desigualtat sexual es manifesten amb una relativa transparència. La possibilitat d'intervenció, des del punt de vista del control i del manteniment de la igualtat pot veure's legitimada dins del sistema cultural dominant, ja que es tracta d'una pràctica ja habituada per la institució. En la mesura en que la recerca-acció pugui desemmascarar noves formes de desigualtat, el professorat partirà d'una pràctica ja sedimentada dins la institució escolar per a ampliar les situacions en les quals caldrà la seva intervenció².

iii) En tercer lloc, el pati de jocs és un dels àmbits educatius on més es projecten les ideologies pràctiques de gènere. És a dir, on més explícits són els principis de la llibertat d'elecció individual (els individus juguen o actuen en funció dels seus interessos personals, de llurs preferències individuals) i on més clarament es projecten les valoracions institucionals del model cultural dominant (una actitud activa en el joc és valorada significativament més que una actitud passiva o contemplativa; un joc que requereixi habilitat física i superació individual és més valorat que un joc que emfatitzi la cooperació o les expressions d'afectivitat, etc.). Aquesta "visibilitat relativa" de les ideologies pràctiques de gènere (en comparació amb altres àmbits de l'activitat escolar) permet fer també visibles els efectes de les mateixes sobre els límits i les vies de penetració dels canvis de pràctiques, així com el canvi d'actituds del professorat en la mesura en què emergeixin les contradiccions educatives latents en el pati de jocs.

iv) Finalment, qualsevol de les possibles modificacions de pràctiques educatives en aquest àmbit educatiu obliga a una presa de decisions institucional, d'acord de claustre. En aquest sentit, el pati de jocs evita els problemes que podrien derivar-se d'un procés

² Aquest avantatge no exclou, com veurem, les altres condicions culturals que imposaran limitacions a la producció de noves pràctiques en el pati de jocs, com són les derivades de les ideologies pràctiques de gènere o les derivades de la tradició institucional (l'hora de pati com a espai de descans del professorat).

de recerca-acció centrat en una àrea curricular concreta o en una activitat educativa que afectés a un grup de mestres més reduït. Pel fet de constituir un espai i un temps la responsabilitat del qual correspon a tota l'escola, les decisions relatives a les modificacions de pràctiques en aquest espai i aquest temps educatiu permeten avaluar les disposicions i resistències al canvi de la institució, i la comparació entre grups dins del propi claustre. Des del punt de vista que ens interessa en aquest estudi, d'avaluació del canvi cultural a nivell institucional, aquesta és una condició fonamental.

Totes aquestes condicions fan del pati de jocs un lloc privilegiat per a l'inici del procés de reflexió-acció, per a la presa de decisions relativa al canvi de pràctiques i per a l'avaluació del procés de transformació cultural. A partir d'aquí, el que esdevé sociològicament més rellevant és estudiar com el grup de treball interpreta aquesta realitat a través de la verbalització en la discussió, i, com el procés de recerca-acció altera l'estabilitat del sistema cultural dominant, fonamentalment en el nivell de discurs però també en el nivell de les pràctiques. Tot això, en un context de col.laboració entre agent extern i interns de la institució.

5.2. La definició del problema: abast i límits de la problematització

La fase de recerca-acció s'inicia amb la construcció de la problemàtica per part del professorat (veure figura 3.2, apartat 3.2). El discurs del professorat en la definició del problema ens proporciona elements per a entendre el nivell de problematització; és a dir, la mesura en què el professorat considera les situacions del pati de jocs com un problema educatiu rellevant, i, sobretot, els aspectes qualitatius més significatius que el propi grup de recerca inclou en el procés de definició del problema. Les verbalitzacions del professorat, per tant, posen de relleu tant l'abast com els límits de la capacitat de problematització.

Teresa: El pati de basket és el lloc més atractiu. Els de 6è, 7è i cicle mitjà hi renuncien. L'any passat vam intentar una petita intervenció, i els nens de 8è van dir: "Pero què dius Teresa, si el camp ha estat sempre dels de 8è. Quan arribin a 8è ja podran ocupar el camp". Vam dir dins de l'escola que això no podia ser. Vam intentar regular-ho a cicle, i volíem parlar amb cicle mitjà i arreglar el problema. Però no hem fet cap intervenció. Espai n'hi ha molt a l'escola. Però el més maco està ocupat primer per la gent de 8è, i després, més pels nens.

Marta: Hi ha un altre espai, la barana, que és ocupat per nenes. No és útil a ningú. Estan les nenes allà perquè volen. Ho relaciono amb el nombre, hi ha més nens que nenes. El lloc de la barana és de 8è i les noies escullen allò. Per elles és l'observatori...

Miriam: Després hi ha conflictes. Les nenes sempre vénen a protestar perquè els agafen la pilota. Mai vénen els nens. Les nenes sempre et demanen ajuda.

Marta: Però el comentari d'aquesta escola era sempre la pilota. A cada reunió sortia el tema de les pilotes. A claustre el tema pati sempre s'ha plantejat de manera espontània, perquè mai s'ha plantejat: "anem a reflexionar amb els cicles què hem de fer". És una cosa puntual. I al que li ha tocat aquella setmana pati suposo que està molt emprenyat perquè ha tingut molts conflictes. Cada any cíclicament surt el tema, sobretot respecte al pati de baix.. Però mai ens posem d'acord sobre aquest tema... la pilota. Mai ens hem posat a dir: fem torns, un dia 5è i l'altre 6è... La gent diu: és que els que no tinguin pilota estomacaran als que sí en tenen. Fa dos anys vam dir: "fora pilota", però llavors va haver-hi gent que va dir que el pati era molt més conflictiu, perquè llavors no sabien a què jugar.

Aquest diàleg inicial posa de manifest com, fins a cert punt, el grup de treball ha integrat la problemàtica de la desigualtat sexual pel que fa a l'espai del pati de jocs. L'increment de la percepció estructural derivat de la fase de sensibilització fa rellevant la interpretació de situacions de desigualtat sexual al pati. No obstant, el diàleg posa també de relleu com la problematització del professorat respecte a l'espai del pati es centra en dues qüestions

fonamentals: el control del conflicte entre l'alumnat i l'existència de jerarquies d'edat. La tradició i la inèrcia institucional (el pati sempre ha estat pels de 8^è) converteixen aquestes dues qüestions en quasi incompatibles (regular la jerarquia d'edat implica l'existència de situacions conflictives al pati, i la no regulació manté un pati jeràrquic per edat). En conseqüència, la problematització de l'espai apareix en la consciència del professorat en la mesura en que l'ús i distribució del mateix genera una situació conflictiva objectiva i explícita. El mateix diàleg, per exemple, ha fet aparèixer altres qüestions significatives: l'existència de jerarquies de sexe i la manca de recursos creatius de l'alumnat en el moment en que desapareix la pilota del pati. No obstant, aquests aspectes no provoquen una reacció de problematització del professorat al mateix nivell que les qüestions anteriors.

Ara bé, en el context del grup de treball, la fase de sensibilització prèvia ha generat les condicions per a què la variable sexe esdevingui rellevant en el discurs del professorat. Això ho demostra el diàleg següent, en el qual es constata com les mestres introdueixen les diferències de gènere en les seves reflexions.

Angels: Quan surten els petits, al pati de basket juguen els nens de 2on, no els de 1er, i tot nens. Els petits, però, no competeixen per l'espai. I molta gent seuen al costat de les files, esperant que toqui el timbre per fer files, preferentment nenes...

Lourdes : Però els nens de preescolar els he vistos jugant molt a la sorra, no acostumen a jugar a pilota.

Angels: Sí, ja vam veure que la separació anava creixent a mesura que es feien més grans.

Lourdes: Els de preescolar juguen poc o gens a pilota.

Marta: Quan els veig al menjador juguen de manera diferent que quan estan al pati.

Angels: Els petits juguen amb sorra.. A més, quan tenen pilota venen els de 2on i se'ls hi emporten i, clar, se'ls passen les ganes de jugar a pilota. Als petits els hi costa jugar en equip, amb normes, etc.

Marta: Em ronda pel cap que l'espai sigui molt determinant tal com està muntat. Es difícil canviar-lo, no?, tal com està, perquè... Hi ha molta predisposició a jugar a pilota...

Miriam: És que clar, un espai tan pautat, amb portaries, amb cistelles de basket... això condiona totalment.

Les diferències per edats, tant en l'ús de l'espai com en les actituds que s'hi manifesten, qüestions inicialment detectades a la fase de sensibilització, centralitzen les interpretacions del professorat. D'alguna manera, la variable sexe és utilitzada inconscientment com a variable independent per a explicar les diferències de comportaments per edats, i no com a variable explicada de l'anàlisi. D'altra banda, el diàleg anterior fa aparèixer la primera explicació de les situacions conflictives que es produeixen al pati: el determinisme de l'espai. Davant d'aquesta situació, l'agent extern intervé conduint el grup a considerar situacions hipotètiques, les quals poden esdevenir objecte de reflexió sobre altres aspectes relacionats amb reaccions estereotipades de gènere, i, per tant, poden portar el grup a ampliar la seva capacitat de problematització.

X.B.: Com que l'espai està molt pautat el futbol domina... Què passaria en un espai no tan pautat?

Teresa: Ho tenen tan clar que farien ratlles i jugarien.

X.B: Anem més enllà, i si no hi hagués pilota?

Teresa: A vegades, els que no tenen pilota es posen a jugar amb el paper de l'entrepà.

Marta: Jo recordo que a colònies hi havia gent que jugava a pilota i altra gent que feia "croquetes" i més jocs psicomotrius, potser allà l'espai era més llarg també... A l'estona de jocs lliures hi havia més varietat de jocs.

Angels: Amb els petits encara hi ha més varietat.

X.B: En cap cas vosaltres heu regulat les hores de pati?

Teresa: No, només fa dos anys amb el tema basket i ja saps, va haver-hi problemes, tant amb alumnes com a claustre.

X.B: I a preescolar i cicle inicial?

Angels: No, és que amb els petits no hi ha tant conflicte. Són menys, l'espai és més gran, són més petits i per tant l'espai dóna molt més de si. No l'hem regulat.

X.B: Si les noies sortissin a un pati buit, on creieu que anirien?

Teresa: Segur que al lloc de sempre, i poc a poc començarien a canviar. Per costum clar. El centre del pati quedaria buit.

La inducció externa de l'ampliació de la reflexió porta a considerar una nova dimensió de la problemàtica del pati, com és la de les actituds de cada grup sexual. Les situacions hipotètiques plantejades permeten la consideració d'elements que van més enllà del determinisme de l'espai, com són els comportaments dominants i passius estereotipats de nois i noies respectivament, i especialment la inhibició femenina respecte a l'ocupació de l'espai. Les interpretacions i respostes del grup legitimen llavors l'existència d'una relació entre el gènere dels individus i l'actitud davant l'ocupació de l'espai. En aquest context, l'agent extern intenta confirmar aquesta relació ampliant l'àmbit de reflexió, més enllà de l'espai del pati de jocs.

X.B: I equivalències amb altres espais diferents del pati? Aula, hores entre classes...

Marta: Recordo que a principi de curs les taules no són mixtes... El grup de taules de nens, a més, està més a prop meu.

Teresa: S'agrupen per sexe. Però a la classe tampoc hi ha una estructura física de poder. No és una estructura clàssica. No és jeràrquica. Però haig de provocar el canvi, sinó s'agrupen per sexes. El que està claríssim és que preguntes a les nenes: "per què us poseu juntes?" És que sinó es posa aquí el Guillem i... Elles es refugien totes juntes... No sé fins a quin punt és positiu provocar situacions. Per exemple, tu, surt d'aquí i que vingui aquest noi...

Marta: És que a més canvies els nens de lloc i estan dient: "a veure quan tornem a 'lo' d'abans!".

Teresa: Provocar els canvis és un interrogant total.

Marta: Si els deixes seure lliurement s'ajunten nens sols i nenes soles. I si dius: féu grups... s'agrupen per sexes.

Miriam: Quan vas d'excursió i els vols fer seure junts, es resisteixen molt.

Angels: A primer també ho fan. Fem rotllana i.. tots els nens seguits i totes les nenes seguides. L'altre dia vaig dir: "féu dos grups", i es van ajuntar nens per una banda i nenes per l'altra.

Teresa: Sí?

Angels: Sí, i aixó que no tenen tan marcada la separació entre nens i nenes, perquè a les taules estan barrejats... l'agrupament no és lliure. A l'aula no es nota tant i en canvi després es separen. Podríem fer alguna observació a l'hora de racons...

Lourdes: Jo et puc dir que a fang, m'he trobat amb un grup que a l'hora de netejar els dic que cada persona ha de netejar 'lo' seu. De cop els tres nens han desaparegut. Jo pregunto, on han anat? I les nenes diuen: Han anat al lavabo, és igual, ja netegem nosaltres. Per què?, dic jo. Nenes: Es igual, a nosaltres ja ens toca. Per què, ho he dit jo?. No... Els vaig anar a buscar i els

nens em diuen: És igual ja netegen elles. Aquesta situació me la trobo cada any.

Angels: Al taller de cuina igual. Unes escaquejades a l'hora de rentar! Però elles mateixes els deien que els donessin els plats per rentar.

Teresa: És que hi ha noies que ho fan elles als germans, a casa.

L'extensió de la reflexió té conseqüències interessants sobre la problematització. El grup estableix relació entre situacions jeràrquiques observades en d'altres contextos educatius, la qual cosa permet establir una relació entre aquestes situacions i el comportament en l'espai i el temps de l'hora de pati. El determinisme de l'estructura de l'espai és indirectament relativitzat quan es consideren les pròpies actituds de l'alumnat.

D'altra banda, el diàleg anterior fa explícita la diferència d'habitació institucional (les sedimentacions col·lectives del professorat) en diferents espais i situacions de la vida escolar quotidiana. En efecte, l'aula, com a espai d'aprenentatge per excel·lència, constitueix un àmbit sobre el qual existeix una pràctica habituada de regulació pedagògica entre els sexes. És a dir, pel professorat, no passa desapercebut el fet que els agrupaments lliures de l'alumnat tendeixin a realitzar-se per sexe, i considera important trencar aquesta tendència. Aquesta regulació, però, no és conseqüència de cap reflexió sobre els possibles efectes negatius que sobre cada grup sexual pot tenir l'aprenentatge en grups sexuals separats, sinó simplement una sedimentació objectiva que relaciona l'escola mixta amb una pedagogia avançada i l'escola separada amb un plantejament educatiu tradicional i anacrònic. Aquesta legitimitat que té la intervenció sobre la disposició espacial de nois i noies en el context de l'aula, malgrat la presència d'alguns dubtes, no existeix en canvi en l'espai del pati de jocs, on predomina un altre tipus de sedimentació objectiva com és la de la llibertat individual d'elecció i la de que el pati constitueix un espai i un temps de lliure moviment.

Aquí es fa present, doncs, una de les contradiccions fonamentals a les quals s'enfronta el professorat a mesura que avança el procés de recerca-acció sobre el pati de jocs: la constatació progressiva (a partir de la reflexió i la recerca) de l'existència de relacions de poder entre els sexes en l'ús i distribució de l'espai. O, dit d'una altra manera, la rellevància del gènere per a l'organització i producció de l'acció, es contradiu amb la pràctica escolar i qüestiona l'estabilitat de sedimentacions col·lectives de la institució - en aquest cas, la consideració del pati de jocs com a àmbit educatiu en el qual no es contempla la intervenció.

Aquesta contradicció es fa evident en el moment en què l'agent extern planteja al grup la reconstrucció del problema, després de diverses sessions de discussió. Les interpretacions del professorat posen de relleu la dialèctica entre adaptació i resistència; és a dir, l'aparició d'interpretacions que poden considerar-se com a pròpies d'un sistema cultural contrahegemònic, les quals coexisteixen amb reflexions que demostren una reacció d'adaptació a la situació a través dels intents d'equilibrar el nou coneixement sobre les situacions de desigualtat amb la tradició institucional de la no intervenció.

Teresa: Hi ha actituds sexistes que necessiten d'una acció tutorial per a corregir-les. Creuen que és normal, no ho valoren com una actitud negativa. Jo veig aquestes dues coses, actituds sexistes i falta de consciència d'aquestes actituds sexistes. No són conscients. Aquí radica el problema i és on hem de treballar a nivell d'escola.

Lourdes: Sí, és molt fort, 'lo' màxim que diuen és: "ale machista", si un nen surt amb una expressió molt forta sí que surten les nenes i... Però d'aquí a queixar-se més... no.

Miriam: A mi em semblaria que hi ha espais que quasi per tradició es prenen com a propis, no? Que potser no és solament una qüestió de poder, sinó que són espais que per costum, per tradició, per manera de fer, són seus. Llavors quan és el moment de sortir al pati tots, doncs... no. Aquest és l'espai que ocupem, no? Per exemple coses que comentàvem, que a 8è hi ha aquesta

separació segons la qual uns juguen a un costat i els altres a l'altre, és perquè són de 8è. Perquè si els grans fossin els de 5è penso que seria el mateix.

Marta: Jo crec que hi ha una relació jeràrquica en quant a edat i sexe. Hi ha una relació jeràrquica d'ocupació de l'espai. I hi ha una apropiació de l'espai central del pati per part dels nois i en comparació a les noies ocupen més proporció. Són els espais més amplis d'alguna manera, perquè els altres espais són més petits. Continuo amb la idea aquesta de què ve determinat una mica pel tipus d'espai.

Angels: Jo dic el mateix. Els nens s'apropien de l'espai i les nenes o bé queden relegades pels nens directament o bé s'autolimiten elles mateixes i es posen a la perifèria, amb la consciència de que aquest és el lloc que els hi toca estar. En els petits el poder encara és una mica menys. No ho tenen tan marcat ni ho tenen tan clar.

Mercè: Jo el que m'estava plantejant ara és si tota l'estona de l'escola ha de ser pautaada. Home, hi ha d'haver un espai... No m'estic referint a marcar uns jocs, sinó a què hi hagi unes activitats per fer, o bé han de tenir un espai per fer més o menys el que volen. Jo quan penso en una intervenció estava pensant en la possibilitat de no jugar a futbol o una altra alternativa, però que igualment fos una cosa lliure, que ells triessin lliurement.

En les reflexions anteriors es manifesta la coexistència d'una capacitat considerable de problematització (especialment exemplificada pel reconeixement de la inexistència d'oposició de les noies a la seva situació de desigualtat) amb reaccions que qüestionen la necessitat d'intervenció escolar en un àmbit tradicionalment no pautaat. La inèrcia institucional imposa aquí un límit a la potencial modificació de pràctiques. Les interpretacions de la Mercè i la Miriam qüestionen la legitimitat immediata que aparentment podria derivar-se del procés de reflexió.

Això, però, no impedeix que la reflexió i l'autorevisió del professorat assoleixi un nivell crític respecte a la manca de planificació pedagògica de l'hora de pati. Aquesta autocrítica (no provocada explícitament per l'agent extern) posa de relleu com a

través de la reflexió el professorat no només extén la seva capacitat de problematització sinó que alhora és capaç d'interpretar sociològicament la seva actitud.

Marta: Jo crec que mai es contempla el tema pati... Es considera esbarjo, temps lliure.

Miriam: Una altra cosa, però, és que a vegades la intervenció segueix justificant i legalitzant aquesta apropiació, perquè en el moment que dius: dilluns 8è, dimarts 7è, per exemple per jugar a futbol, estàs dient, així va bé, no us baralleu, no empieueu, i clar..

Marta: Jo abans parlava del basket en el sentit de dir que l'escola, com a educació integral, no com a intervenció esporàdica per solucionar un problema, no es planteja fer un treball educatiu al pati. Per exemple aquest taller de cicle inicial... doneu recursos per a ensenyar molts jocs, de donar moltes tècniques de jocs, etc, i després no ens preocupem si ho apliquen o no al pati. No es contempla com un factor educatiu aquest espai de temps.

Sònia: Mai l'escola s'ha plantejat una intervenció: anem a proposar-los-hi més jocs, que tinguin recursos i tècniques, quan els "boy-scouts" o la gent dels esplais intervenen als jocs. Els nens i les nenes que han estat a esplais quan hi ha sortides tenen moltes propostes de jocs, per exemple.

Lourdes: Però, per què no ho hem fet? Perquè a l'hora d'esbarjo estem dient, anem a descansar nosaltres. I si hem d'incidir en aquesta hora. Jo no diré si estem o no preparades... però quan nosaltres diem pati estem pensant: descansem nosaltres. Per què quan anem a colònies ens cansem tant? Perquè juguem amb ells, hi estem tot el dia. Ara juguem a això, ara saltem,... Jo penso que aquesta és la causa. No incidim perquè ens agafem nosaltres aquest temps.

Marta: Però ni que sortíssim al pati Lourdes, no faríem una programació. Aquesta estona no es programa. Així com la resta del dia està programada, aquesta estona es considera... I potser ni s'ha de fer, eh?

L'interrogant final assenyalat per la Marta planteja la distància entre la identificació crítica d'una problemàtica educativa i els dubtes sobre la traducció d'aquesta problematització en accions concretes de canvi; és a dir, la diferència entre alguns canvis en la lògica d'apropiació de l'acció i canvis en la lògica de producció de l'acció. Això veurem com encara es fa més explícit en el moment de plantejar les possibles propostes d'intervenció.

El darrer aspecte rellevant del procés de construcció del pati com a problema és el del nivell d'atenció a la diferència cultural per part del grup. En efecte, hem assenyalat com les ideologies pràctiques de gènere es manifesten fonamentalment a través de dos principis educatius sedimentats en les perspectives del professorat: la llibertat d'elecció i l'homogeneïtat cultural, els quals donen lloc a una forma concreta d'entendre la igualtat educativa i la igualtat cultural. La reflexió de les mestres, sota la conducció de l'agent extern, ha posat de relleu com el primer principi es fa present en les seves verbalitzacions, a través de la producció de situacions d'adaptació i resistència, en el moment de fer-se evident el no compliment d'aquest principi educatiu en la realitat educativa. Cal veure ara fins a quin punt es produeix un tipus de qüestionament semblant del principi d'homogeneïtat cultural, i en conseqüència del model de dèficit cultural, en la consciència del professorat.

Els testimonis del grup posen de manifest com existeix un qüestionament parcial del model cultural dominant de pati de jocs. En efecte, el grup de treball fa la crítica a alguns dels valors dominants, exemplificats principalment a través del futbol. L'agressivitat i violència, les pràctiques d'exclusió que el joc del futbol genera entre l'alumnat, la competitivitat, són valors criticats pel professorat.

X.B: Hi ha una cosa que ha aparegut força al llarg d'aquests dies, que és el tema de la pilota. Com la definiríeu com a problema la pilota, en quin sentit?

Angels: La pilota implica jugar a futbol o a basquet. El futbol és l'esport masculí per excel·lència de tota la vida, no?

Marta: I ocupa molt espai! Si juguessin a cromos, no sé, l'espai quedaria més repartit i no seria una agrupació tan gran, perquè el problema és que també al futbol juguen equips bastant grans.

Miriam: Però això tampoc no els hi cal eh? Perquè poden organitzar-se partits de futbol essent pocs, per exemple els de la mateixa classe.

Teresa: Jo veig a més una agressivitat. Necessita agressivitat, força. A més a més aquesta situació "la han mamado mucho en casa". El pare veient el futbol: "qué cabr..." És a dir. Jo penso que si és futbol genera agressivitat. Per una banda gasten energies però d'un altre es genera un ambient agressiu.

Miriam: Tornant al pati, generalment sempre et vénen a explicar que si fulanet m'ha fet això, que si fulaneta m'ha dit allò. Generalment sempre hi ha problemes amb la pilota, amb el futbol, que si han fet un gol que no és, que si m'han pitat una falta.. que si m'han donat una patada, que si no sé què.

Teresa: És agressivitat.

Miriam: Els mateixos nens quan juguen, es creen relacions d'aquestes de dir: jo puc més, tu no jugues o tinc la pilota tota l'estona jo.

Lourdes: Clar, el més fort...

Angels: És que a més amb els nens i amb les nenes petits és com si ja es portés el gest... perquè l'excusa que et donen a ler! Jo plantejo: A veure, per què no juguem tots junts? Els nens: "És que volem que juguin les nenes també però és que les nenes no en saben". I ja em diràs el temps que porten els nens jugant a futbol, que tampoc és que diguis... en canvi ho tenen tan clar que és allò com innat. Jugar a futbol: els nens en saben i les nenes no.

La crítica dels valors que incorpora el joc del futbol al pati exemplifica la crítica dels valors masculins com a dominants. Ara bé, l'extensió d'aquesta crítica dels elements dominants a una

necessitat de valorització dels elements del grup dominat no és immediata, tal i com ja ha posat de relleu la fase de sensibilització. És a dir, la crítica dels valors dominants jugats pels nois no va acompanyada per una avaluació crítica dels valors i les característiques dels jocs femenins. El paper secundari d'allò que és femení en tots els nivells de la vida escolar, s'extén també al pati de jocs. En concret, els elements culturals de les pràctiques dels jocs de les noies resten ocults en la consciència del professorat.

L'omissió de la identificació d'elements culturals del grup no dominant, no obstant, no exclou la presència de models de gènere diferenciats pel que fa als jocs. Aquests es posen de manifest, com ha posat de relleu el qüestionari analitzat a l'apartat 4.3., en el moment de plantejar una hipotètica transgressió de gèneres en els jocs. El rebuig a la inclusió de les noies en els jocs masculins dominants s'explica per la crítica als valors que aquests incorporen. El rebuig a la inclusió dels nois en els jocs femenins (en el cas del grup de treball aquesta qüestió té una puntuació al voltant de la mitjana), en canvi, no pot explicar-se per la mateixa raó, i només pot interpretar-se com una resistència a transgredir els límits del gènere masculí.

La identificació de les actituds passives de les noies, d'altra banda, i la necessitat de potenciar que les noies arribin a modificar aquesta actitud (qüestió que potencia la identificació de socialitzacions de gènere diferenciades), no fa aparèixer la identificació d'elements culturals propis de les noies, i sí, en canvi, provoca l'aparició d'un nou procés d'adaptació cultural. Aquest procés es fa palès a través de l'explicació dels interessos diferents de les noies respecte als dels nois en termes de diferències sexuals i no en termes de diferències de gènere, retornant així, de forma inconscient, a una explicació del problema de les diferències en termes de diferències naturals.

X.B: Heu dit que hi ha una clara apropiació de l'espai per part dels nois. Llavors. Què explicaria que les noies no reivindicuin?

Teresa: Home, no reivindiquen perquè no són conscients. És el que dic sempre. No són conscients d'aquesta marginació. Elles mateixes s'automarginen.

Angels: És que ho tenen tan assumit!

Lourdes: A més, jugar a futbol no els agrada!

Teresa: Sempre que he parlat amb gent de 8è és claríssim. Nenes per una banda i nens per l'altra. Cada any repetim el mateix esquema. És que no els agrada, i a més, la solució i la intervenció no pot ser: "va, posa't a jugar a futbol!" No els agrada! Et diuen: "És que volem parlar de les nostres coses, no ens ve de gust jugar."

Angels: És que no reivindiquen tampoc l'espai per dir, volem jugar a basket o volem jugar a gomes...

Marta: Tampoc juguen a gomes perquè les emprenyen. Les de cicles superior no juguen a gomes.

Teresa: Hi ha una fase madurativa tan diferent, els nens i les nenes, que és que no tenen res a veure. Es nota moltíssim.

Mercè: Sí, jo crec que hi ha una qüestió de maduresa, no? A aquestes edats, la nena és més madura que el nen.

En definitiva, la construcció del problema del sexisme al pati de jocs fa evidents tant els espais de penetració cultural com els mateixos límits a l'elaboració d'una nova lògica de producció de l'acció. El grup de mestres, com agents de canvi, reflexiona sobre un àmbit de la seva realitat educativa i s'enfronta a unes determinades sedimentacions col·lectives. Els efectes del qüestionament d'aquestes sedimentacions es fan paleses en l'aparició de processos d'adaptació i resistència. Això explica perquè els primers indicadors del procés de canvi cultural manifesten que el canvi no és lineal, sinó que ve representat per un conjunt de processos d'adaptació i

resistència cultural, els quals es projecten en les reflexions del grup de mestres.

El procés de reflexió inicial permet fer emergir el reconeixement per part del professorat de la problemàtica del pati de jocs, en la seva dimensió d'espai no pautat i en les conseqüències que sobre les desigualtats sexuals té la manca de control pedagògic. Però les ideologies pràctiques de gènere, latents en els diferents espais de la institució, expliquen com el mateix professorat qüestiona la necessitat d'exercir cap tipus d'acció. La discussió i reflexió desvetlla elements que posen de manifest la construcció social dels gèneres, però el fet que les noies no lluitin per integrar-se a una estructura determinada de pati és interpretat pel grup de mestres com una manca d'interès i com a conseqüència de processos madurats diferents. La crítica al joc del futbol és unànim, però no apareix una reacció immediata que plantegi la necessitat d'un ús de l'espai i el temps de l'hora de pati amb altres objectius, que potencï més la interacció social i menys la competitivitat.

Són aquests processos d'adaptació i resistència els que expliquen les contradiccions aparents detectades en algunes respostes al primer qüestionari sobre les actituds davant del canvi, i especialment les negatives a determinades alteracions de la vida institucional. Les resistències al canvi derivades de les ideologies pràctiques de gènere no són les úniques resistències, però són les que es fan més evidents en la construcció teòrica del problema del pati de jocs. Altres resistències, d'ordre més pràctic, es faran evidents quan el procés de recerca-acció s'acosti a l'alteració real de l'ordre institucional.

5.3. Construcció, contrast d'hipòtesis i interpretació dels resultats sobre el pati de jocs

L'agent extern, al llarg de la definició i construcció del problema ha conduït el grup a un procés de reflexió, el qual té lloc després d'una fase de sensibilització, i per tant, de legitimació del tema de discussió. La meua intervenció sobre el grup s'ha centrat fins aquest moment en introduir les qüestions que obliguen el grup a definir-se respecte a diverses qüestions. A aquest nivell, en la discussió han aparegut contradiccions teòriques, les quals són integrades com a no conflictives en el discurs del professorat i les quals expressen els processos d'adaptació i resistència a diferents nivells.

El pas següent del procés de recerca-acció consisteix en ordenar la reflexió anterior en hipòtesis que tinguin la possibilitat d'ésser contrastades pel grup de treball, la interpretació de les quals permeti confirmar o desestimar els problemes identificats en el pati de jocs. La construcció i contrast de les hipòtesis no permet ni té com a objectiu analitzar detalladament la problemàtica de l'espai des del punt de vista de la desigualtat sexual, sinó que és un instrument útil per a fer incidència sobre els aspectes claus apareguts en el procés de reflexió i discussió anterior i com a metodologia d'inducció del canvi del professorat.

Un segon objectiu implícit i controlat per l'agent extern, es deriva directament de les característiques sociològiques de la fase de reflexió inicial. En efecte, els límits i l'abast de la problematització plantegen la necessitat de què el contrast d'hipòtesis no només doni resposta als interrogants plantejats, sinó que, d'una banda, faci evidents les contradiccions expressades en les actituds d'adaptació i resistència del professorat, i, d'altra banda, posi les condicions per a fer emergir algunes resistències del col·lectiu dominat - en aquest cas, les noies - les quals romanen ocultes al professorat.

La necessitat d'assolir aquest objectiu obliga a una intervenció de l'agent extern més enllà del nivell purament metodològic, i més

enllà també de la introducció d'interrogants puntuals. En aquest cas, l'agent extern ha d'assegurar-se que les estratègies de contrast qüestionen l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. O, dit d'una altra manera, l'agent extern ha d'aconseguir conduir el procés de recerca de manera que sigui possible el qüestionament de les ideologies pràctiques de gènere i altres fonts de resistència al canvi contrahegemònic.

En tot cas, la inducció de l'agent extern no és mai una imposició, com tampoc substitueix el grup de treball com a col·lectiu protagonista de la recerca-acció. No sobrepassa mai els límits imposats pel col·lectiu, però condueix el grup cap a l'autoreflexió i racionalització de l'acció, la qual cosa passa inevitablement per posicionar el grup davant dels obstacles de diferent naturalesa que limiten una orientació de pràctiques alternativa.

La construcció i contrast de les hipòtesis ha de permetre incidir sobre les sedimentacions col·lectives compartides que provoquen l'adaptació ideològica del professorat. En l'àmbit del pati de jocs, concretament, el grup de treball ha posat de manifest l'existència d'almenys tres tipus de sedimentacions col·lectives limitadores de la innovació.

En primer lloc, la inèrcia institucional de la no intervenció a l'hora de pati, o d'una intervenció que es limita al manteniment de l'ordre institucional (qüestió que respon a un plantejament pedagògic relativament implícit del professorat i a una tradició del centre que conceptualitza l'hora de pati com a temps de descans del professorat). En segon lloc, una tendència en les opinions del col·lectiu a atorgar un determinisme exagerat a l'estructuració de l'espai, el qual resta importància al grau de causalitat explicativa de les desigualtats sexuals als comportaments específics de gènere, tant masculins com femenins. En tercer lloc, quan els comportaments de gènere són incorporats en els processos de reflexió, són introduïts sempre com a aspectes explicatius de la reproducció de les situacions de desigualtat, i en cap cas apareixen indicadors de què el professorat reconegui actituds o conductes de l'alumnat com a accions de resistència a la socialització de gènere,

tant masculines com, especialment, femenines. Ans el contrari, a mesura que avança el procés de reflexió, el professorat confirma i comparteix la idea de la passivitat femenina i de la inexistència de resistències de les noies com un dels aspectes fonamentals del sexisme. En aquest sentit, si bé això demostra un nivell de comprensió crítica del problema del sexisme, pot esdevenir, com veurem més endavant, un factor limitador de la nova producció de pràctiques no sexistes.

La força d'aquestes sedimentacions col·lectives veurem com es projecta en d'altres fases de la recerca-acció. No obstant, l'estudi de les hipòtesis suposa la primera erosió d'aquestes sedimentacions.

5.3.1. Construcció i contrast d'hipòtesis

En base a les característiques de la problematització, les hipòtesis construïdes van poder sintetitzar-se en les següents³:

- 1. En els cursos de preescolar i cicle inicial hi ha un ús i distribució de l'espai més equitatiu que a cicle mitjà i superior. La separació sexual i la desigualtat augmenten amb l'edat.*
- 2. L'estructura de l'espai pot ésser determinant. Si l'espai estigués distribuït d'una altra manera, la segregació espacial per sexe no seria tan gran.*
- 3. Les noies no volen jugar, s'automarginen.*
- 4. L'espai té una jerarquia de jocs establerta. L'organització d'una altra activitat pot modificar aquest ordre jeràrquic.*

Aquestes quatre hipòtesis recullen les inquietuds fonamentals del grup de recerca derivades de la fase corresponent a la definició

³ El professorat demostrà certs problemes per a la formulació estricta de les hipòtesis. La formulació concreta va ésser realitzada per mi, però recollint estrictament la voluntat del grup de treball.

del problema. Les hipòtesis posen de manifest un elevat nivell de sensibilització i la presència de dues hipòtesis alternatives (hipòtesis 2 i 4), les quals ens aproximen a una voluntat aparent d'intervenció del professorat, d'experimentació de canvis. D'altra banda, és rellevant també com, tot i la presència de reflexions puntuals sobre les pròpies actituds sexistes, no apareix cap hipòtesi relativa a les conseqüències de les actituds i comportaments del professorat en el pati de jocs, qüestió, però, que és consistent amb el que hem anomenat el procés de *desculpabilitació sociològica* del professorat observat a la fase de sensibilització.

El paper de l'agent extern esdevé llavors fonamental en l'orientació de les formes de contrast de les hipòtesis. El seu objectiu és cercar formes de contrast les quals no només permetin donar resposta (sempre limitada) als interrogants plantejats pel professorat, sinó que, bàsicament, siguin útils per a mostrar al grup de treball la possibilitat de situacions potencials alternatives, la qual cosa pot portar al nivell del pensable canvis institucionals que alterin l'estabilitat del sistema cultural dominant. La legitimitat de la recerca sociològica com a mètode de coneixement de la realitat educativa quotidiana ha estat confirmada pel professorat al llarg de la fase sensibilització. En base als nous espais de legitimació dins del grup de treball -en base a la legitimitat institucional d'un nou coneixement- l'agent extern orientarà l'estudi de les hipòtesis, i procurarà fer evidents les contradiccions implícites en les sedimentacions col·lectives, condició per a la superació dels obstacles al canvi.

A partir de les hipòtesis o interrogants del professorat, es dissenyaren tres estratègies de contrast, plantejades per l'agent extern i discutides i acordades entre aquest i el grup de treball.

1. Observacions sobre el comportament de nois i noies al pati: preescolar i cicle superior.

Objectiu: Analitzar les diferències d'ús i distribució de l'espai entre els extrems d'edat de l'escola.

Tècniques: Anàlisi de mostres de gravacions amb vídeo dels patis de preescolar i del pati general (de 3^{er} a 8^è d'EGB), recuperació de les pautes d'observació del pati utilitzades a la fase de sensibilització.

Hipòtesi a contrastar: 1. Indicacions parcials sobre les hipòtesis 2 i 4.

2. Qüestionari a l'alumnat sobre ús de l'espai, coneixement de jocs i percepció personal de les possibilitats de jugar-los.

Objectius:

a) Comprovar si existeixen diferències qualitatives i quantitatives entre nois i noies respecte a la disponibilitat de recursos d'utilització del temps i l'espai del pati de jocs.

b) Comprovar la diferència entre coneixement de jocs i jocs als quals efectivament es juga.

c) Comprovar si existeixen diferències entre jocs als quals l'alumnat desitja jugar i les expectatives sobre la possibilitat real de jugar-los.

Tècnica: Qüestionari curt (5 preguntes) als cursos de 2^{on}, 4^{rt}, 6^è i 8^è.

Qüestionari

1. Què fas quan surts al pati?
2. Escribeu el nom dels jocs que coneixes. Posa una creu al costat dels jocs que es podrien jugar al pati.
3. Dels jocs que has assenyalat amb una creu, escriu quins jugues al pati.
4. Escribeu tres jocs que et faci molta il·lusion jugar al pati.
5. Escribeu tres jocs que no t'agradin per a ser jugats al pati.

Hipòtesi a contrastar: 3. Indicacions parcials sobre les hipòtesis 1 i 4.

3. Generació d'una situació experimental al pati de jocs. Modificació de les condicions de joc.

Objectiu: Observació de la distribució de l'espai i dels comportaments de nois i noies modificant les situacions habituals de joc (objectes i estructura de l'espai).

Tècnica: Gravacions amb vídeo i fotografies del pati de jocs dels dies sense pilota i amb altres materials (cordes i gomes de saltar, etc.)

Hipòtesis a contrastar: 2 i 4.

Aquestes estratègies de contrast, tan diverses, constitueixen, en funció dels resultats, una forma de qüestionament de les sedimentacions col·lectives manifestades prèviament pel grup de treball, i, en conseqüència, un mètode per a acostar el col·lectiu de mestres cap a la descoberta de contradiccions subjacents en aquestes sedimentacions. El qüestionari sobre ús de l'espai i l'experimentació de la modificació de les condicions de joc són estratègies que poden qüestionar, segons els resultats, les sedimentacions col·lectives del grup de mestres. El qüestionari és una forma de donar veu al col·lectiu femení com a grup dominat en el pati de jocs, i constatar si efectivament existeix un alt nivell de

conformisme o passivitat per part de les noies. Alhora, el qüestionari constitueix, juntament amb les observacions, un mètode d'anàlisi que pot ajudar al "descobriment cultural" del grup dominat. D'altra banda, l'alteració de les condicions de joc, tot i ésser plantejada a un nivell experimental, pot constituir el primer pas per a la legitimitat del canvi, a partir del qüestionament del principi de la no intervenció al pati. Al mateix temps, és una forma de contrastar el nivell de compliment de les expectatives del grup respecte al comportament de l'alumnat.

L'acord respecte a les estratègies de contrast no presentà cap problema en els dos primers casos; no obstant, en el tercer cas, pel fet de suposar una primera alteració de la vida escolar quotidiana (tot i que aquesta alteració tingués només una finalitat de recerca i no d'experimentació de modificacions), aparegueren algunes dificultats de comprensió sobre el sentit de l'experimentació. Les anotacions del diari de recerca i el diàleg següent il·lustren aquestes dificultats, i posen de manifest la "incomoditat" de les mestres davant del que es considera un excés de dirigisme al pati.

10 de Novembre de 1992

Proposo l'organització d'un joc col·lectiu com a estratègia de recerca. Es tracta d'alterar la situació habitual de pati, però oferint alguna alternativa a l'alumnat. Treure la pilota per treure la pilota pot no funcionar i generar un fort rebuig per part dels nois. Sorprenentment, quan jo esperava una actitud d'aprovació apareixen problemes. A les mestres sembla que els preocupa més un excés de dirigisme que el possible conflicte que poden tenir amb els nois, tot i que aquest és també tingut en compte. Finalment, les opinions de la Sònia sobre la inconveniència de dirigir l'activitat del pati són acceptades i s'acorda que es modificaran les condicions habituals de joc (buscaran una excusa per a treure la pilota uns determinats dies) però no s'organitzarà cap activitat. Les cares són, però, de preocupació, de veure's a venir una situació conflictiva, principalment amb els nois. No obstant, és significatiu que les mestres entenguin la necessitat de l'experimentació i la seva voluntat de tirar-la endavant, malgrat els possibles problemes.

X.B.: Proposo que per a estudiar el determinisme de l'espai i els comportaments de nois i noies modifiquem la situació del pati, organitzant altres jocs.

Teresa: Els jocs han de ser molt atractius.

X.B: En sabeu un carro de jocs atractius.

Teresa: Sí, però és dur, molt dur. Hi ha nens que diuen: "Castiga'm, pero no em deixis sense pilota, et copio el que vulguis!"

X.B.: Es tracta de fer la prova, no d'aplicar-ho com a mesura... En una fase posterior, si es volgués mantenir, caldria explicar-los-hi a les criatures, però ara només experimentem.

Teresa: Llavors hem d'explicar per què no volem pilotes aquell dia, o no?

Marta: Jo és que no ho diria. Ens muntem alguna història, fins i tot podem comprovar el rebuig de que no tinguin la pilota aquell dia.

(Opinions diferents sobre la necessitat de donar explicacions a l'alumnat)

X.B: Tenim força coses sobre l'espai. Els desequilibris es detecten. Ara es tracta simplement d'ampliar la recerca a través de la generació d'una situació experimental.

Sònia: Però és que si nosaltres intervenim ja estem dirigint i llavors no veurem...

Marta: I si els posem música? No sé, em dona la sensació que l'espai canvia.

Angels: Jo el problema que veig és que organitzar un joc per tanta gent... Cicle mitjà i cicle superior, són molts al pati.

Miriam: Es necessitarien dues persones almenys...

(...)

Teresa: Ho fem nosaltres. Recollim jocs, ho fem per grups: 3er i 4rt, 5è i 6è.

Mercè: Però llavors observar un dia no té molt sentit. El que té sentit és observar si al dia següent continuen fent el mateix tipus de jocs.

X.B: Una cosa no treu l'altra. A mi ja em sembla vàlid fer l'anàlisi del que succeeix un dia. Després, en funció del que surti, podem considerar extendre-ho o no.

Teresa: Llavors faria dos dies: un dia amb nosaltres i un altre dia més lliure, filmaria i ja està. És a dir, a veure què passa l'endemà.

Sònia: Tindran unes ganes de pilota bestials! El resultat jo el tinc molt clar!

Teresa: Jo faria els dos dies seguits.

Sònia: Jo ho tinc claríssim el que passarà. Ara, depèn dels objectius que ens plantegem.

Mercè: No s'hauria de fer al revés, primer parlar amb ells, treure'ls-hi la pilota, i després observar i regular?

X.B: Repeteixo que es una situació per avaluar, estem experimentant. Quan tinguem els resultats els avaluarem i decidirem.

Sònia: A veure, llavors, si és així, jo no plantejaria de cap manera un joc. Si és una observació per veure què fan, llavors el plantejament del joc no és l'objectiu. O sigui, si nosaltres els diem demà no hi haurà pilotes i vosaltres jugueu al que vulgueu. Si fem un joc dirigit podem provocar un rebuig: "ara aquesta tia què vol! però de què vas!" Llavors provoques la reacció contrària.

X.B: D'acord doncs, per a mi és vàlid el que tu suggereixes. Anem a veure què passa un dia sense pilota.

Angels: Però treure la pilota del pati voldrà dir que la gent se les ingenia per fer pilotes com sigui...

X.B.: Ja veurem què passa.

(S'acorda no explicar res als nois i noies i buscar alguna excusa per a justificar la impossibilitat de jugar a pilota el dia de l'experimentació).

5.3.2. Resultats

Plantejades i acordades les estratègies de contrast, el grup de treball torna a agafar el protagonisme de la recerca-acció, tant pel que fa a l'execució de la recerca com pel que fa a la interpretació dels resultats. El paper de l'agent extern torna a ésser fonamentalment metodològic, conduint l'avaluació dels resultats i deixant que el grup discuteixi críticament, en una fase posterior, les conseqüències d'aquesta avaluació sobre les mesures d'acció possibles.

Els resultats amb detall s'exposen a l'annex núm. 3. A continuació únicament resumeixo els més significatius, necessaris per a contextualitzar el que efectivament té més interès sociològic: les pròpies interpretacions de les mestres.

Resultats més significatius del contrast d'hipòtesis sobre el pati de jocs

(1) Observacions sobre les diferències entre diferents nivells del comportament de nois i noies al pati.

Les visió del videu amb imatges de les diferents hores de pati posa de relleu una distribució molt més equitativa de l'espai en el cas del pati de preescolar. L'estructura del pati, no delimitada per camps d'esports, facilita la interacció i la centralitat en l'espai de jocs "passius". En aquest tipus de jocs participen tant nens com nenes, mentre que són principalment nens els qui fan jocs que impliquen més moviment (fer córrer 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 basket i les portaries. Les noies tendeixen a realitzar els seus jocs als racons. Les imatges mostren també com el seu espai disponible

va essent cada vegada més reduït i com els nois no tenen problemes per a continuar el partit “per sobre” dels jocs de saltar a gomes. S’observa també com alguns nois interrompeixen els jocs de noies així com l’actitud conformista d’aquestes. El videu demostra també l’existència de jerarquies d’edat. L’entrada al pati de nois de 8è expulsa de les cistelles a un grup de nois de 6è. Finalment, es constata com l’actitud més passiva correspon a noies de 8è, les quals es passen quasi tota l’hora de pati xerrant recolzades a la barana.

(2) Qüestionari a l’alumnat sobre ús de l’espai, coneixement de jocs i percepció personal de les possibilitats de jugar-los.

El qüestionari presenta resultats molt interessants, especialment perquè els resultats no només són interpretables curs per curs, sino que s’observen tendències clares relacionades amb l’edat.

Cicle inicial: A 2^{on} el qüestionari presenta poques diferències per sexe. La interacció per sexes és més gran i es fan més jocs en grup. Hi ha diferències, però, entre les dues classes (A i B). Una classe que és bàsicament “portada per un grup de nenes”, segons les mestres, s’hi fan més jocs col·lectius. Les respostes demostren, així mateix, menys rebuig pels jocs de “l’altre sexe”. A l’altra classe, amb més nois que a l’anterior i amb lideratges menys definits, segons la Mercè i l’Angels, els jocs es distingeixen més per sexe, i nens i nenes prefereixen jugar amb companys i companyes del mateix sexe. El nombre de jocs coneguts per nois i noies és equilibrat, i en cap d’ambdues classes es produeixen diferències entre el desig de jugar i les possibilitats de fer-ho. Es juga al que es vol jugar o es vol jugar al que ja es juga.

Cicle mitjà: Les diferències per sexe comencen a pronunciar-se. Les noies disposen d’alguns recursos més que els nois pel que fa a coneixement de jocs. Però la diferència s’accentua més pel que fa als jocs que efectivament juguen. Els nois concentren molt més el tipus de jocs que les noies. D’altra banda, la majoria de nois manifesta només estar disposat a fer esport a l’hora de pati, mentre que quasi

un 50% de les noies no vol saber res de jocs esportius a l'hora de pati. La diferència entre desig i realitat és inexistent en el cas dels nois i molt baixa en el cas de les noies.

Cicle superior: A cicle superior és on més s'accentuen les diferències respecte a totes les variables del qüestionari. Les diferències pel que fa a coneixement de jocs s'accentuen (els nois de 8è són els que demostren conèixer menys jocs de tota la població enquestada), així com la concentració del joc. La diferència entre desig de jocs i realitat és important en el cas de les noies, com també ho és el rebuig per determinats jocs "masculins". El rebuig dels nois respecte als jocs femenins existeix, però és menor que el de les noies.

(3) Generació d'una situació experimental al pati de jocs. Observació del pati sense pilota.

Les imatges posen de manifest una situació de pati completament diferent. Els primers minuts són d'un cert desconcert, i el centre del pati resta buit. Alguns nois xuten pedres i les noies, en diferents grups, parlen als racons. Poc a poc es produeix una ocupació progressiva del centre de l'espai. Al cap d'una estona s'han organitzat jocs col·lectiu d'àmplia participació. Són jocs clarament "neutres" des del punt de vista del gènere ("tocar i parar", "el mocador", etc). La interacció és elevada entre ambdós sexes i entre cursos. En cap moment apareixen imatges d'agressivitat ni cap disputa per l'espai disponible. Només un grup de nois roman xutant una pilota feta amb papers d'entrepà a un racó del pati.

Els resultats d'aquesta recerca, tècnicament poc sofisticada, tendeixen a confirmar les hipòtesis 1, 2 i 4, i qüestionen o no resolen l'afirmació de la hipòtesi sobre l'automarginació de les noies, tot i que el qüestionari sobre ús i distribució de l'espai presenta resultats molt significatius com ho demostren les reflexions de les mestres.

5.3.3. Moviment cultural en la interpretació i reflexió

Des del punt de vista de l'anàlisi sociològica del canvi cultural, el que té interès no és completar i perfeccionar rigorosament l'estudi de les hipòtesis, sinó poder constatar si els resultats de la recerca impliquen alguna alteració de l'estructura de disposicions i resistències al canvi del professorat, i fins quin punt pot detectar-se l'existència d'un "salt cultural" del grup de treball, identificable a través del caràcter de les interpretacions dels resultats i de la valoració de les conseqüències d'aquestes interpretacions sobre l'acció.

Les avaluacions del professorat manifestades en les discussions de grup, permeten identificar la continuïtat del moviment cultural iniciat a partir de la fase de sensibilització, i les conseqüències de la recerca-acció sobre el qüestionament del sistema cultural d'escola mixta com a sistema cultural de referència per a l'orientació de pràctiques. El fet que les hipòtesis plantejades tinguin sentit i significació interna dins del grup de treball és indicador de la legitimitat d'un nou coneixement disponible per a la lectura de la realitat educativa per part de les mestres. Cal veure, llavors, si l'adquisició de més coneixement empíric, assolit a través de l'estudi sobre el pati de jocs, actua com a catalitzador de la disposició al canvi. És a dir, cal indagar l'impacte de la investigació sobre la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques no sexistes, i comprovar l'erosió o persistència de les fonts de resistència al canvi.

Els processos culturals identificats a partir de les interpretacions i reflexions de les mestres il·lustren les vies de penetració del moviment cultural i demostren l'aprofundiment del grup respecte al nivell de comprensió de la problemàtica de l'educació dels gèneres. En aquest apartat m'ocuparé de quatre processos de canvi cultural, estrictament derivats de l'avaluació i reflexió al voltant dels resultats, i deixaré per a l'apartat següent els canvis corresponents a la darrera fase de la recerca-acció; és a dir, la planificació i experimentació de mesures de canvi.

(i) Rellevància de les resistències. La necessitat de l'emergència del conflicte.

Un dels processos de descobriment cultural que fa evident la reflexió de les mestres és l'aprofundiment en la complexitat de les actituds de les noies de conformisme i resistència. La detecció d'actituds conformistes per part de les noies respon a les expectatives del grup, però a les mestres no els deixa de sorprendre l'abast d'algunes d'aquestes reaccions. Així ho demostren els seus testimonis, en la valoració dels resultats del qüestionari.

Teresa: Amb les de 8^è, el que em va sorprendre més és que 5 o 6 noies proposaven jugar a futbol, però és que elles mai hi juguen! Em vaig quedar de "pasta de boniato". Altres noies proposaven diferents jocs però hi havia un grup que deia futbol. Increïble. Només una noia volia proposar basket, però quan se li va demanar si es podria jugar a la pista va dir que no, perquè la majoria prefereix futbol.

Marta: A 6^è no passa tant. Els seus desigs els poden complir més, però tot i que saben molts més jocs que els nois, són capaces de proposar-los menys a la classe. Amb els nens en canvi passa totalment al revés. Passen de les limitacions de l'espai i de què hi hagi més gent al pati. Un nen proposa "baseball", i un altre diu que voldria jugar a cotxes ràdio-control, tu creus?

Miriam: A la primera pregunta, en la de què fas quan surts al pati, sembla com si les noies anessin creant el seu espai propi. És com si evitessin el conflicte: és igual, pensen, us deixo la pista i faig 'lo' meu. De fet, a 4rt ja surt això de sortir al pati a parlar.

Lourdes: De fet, hi ha propostes de noies que no necessàriament han de passar per la pista, en canvi les dels nois sí.

Teresa: Jo esperava més a 8^è, i he vist que ja està tot fet. El conformisme és total.

La constatació empírica del conformisme o dels processos d'adaptació del gènere femení, no deixen de sorprendre al col·lectiu de mestres, tot i tractar-se d'una hipòtesi esperada. Malgrat tot, algunes valoracions de les mestres destaquen l'existència de situacions diferents impulsades per les noies.

Miriam: A 5^è, l'altra dia, un grup de noies es van queixar. Protestaven perquè sempre, quan tocava pista, havien de jugar a futbol. Llavors es va discutir una mica i van decidir que farien un llista i que jugarien també a jocs diferents. Va sortir espontàniament. És un grup democràtic i les noies tenen protagonisme.

Marta: Les de 7^è A també són un grup amb força. Són capaces d'imposar els seus punts de vista. A part de què en moltes coses tenen un rendiment millor que els nois.

La identificació d'actituds no passives va acostant progressivament el grup a una comprensió de la problemàtica de l'espai més enllà de la qüestió de l'estructura física de l'espai i de la disposició d'espai per part de cada grup sexual. La reflexió porta a les mestres a plantejar la necessitat de què es produeixi un canvi d'actituds en les noies, la qual cosa anirà acostant el grup a entendre com a necessària la generació de situacions per a l'emergència de les resistències potencials de les noies. Lògicament, però, la generació d'aquestes situacions no és fàcil, i toparà, com veurem més endavant, amb diferents barreres ideològiques i institucionals.

Teresa: Primer han de ser conscients de què en realitat estan marginades. No són conscients. El canvi d'actitud ha de passar per això.

Mercè: 'Lo' ideal seria que les nenes es comencessin a plantejar que hi ha un problema d'espai. Que ho discuteixin en assemblea, que ho diguin a tutoria. Que comencés a sortir com a diàleg entre nois i noies, perquè si no elles no se n'adonen.

Angels: Jo crec que si agafes les nenes juntes i les fas debatre, primer podran recolzar-se entre elles per a després discutir amb els companys. Si primer es senten recolzades per un grup, després seran capaces de discutir amb els nens.

La recerca ha aproximat l'Angels a introduir en la discussió de grup la possibilitat d'utilitzar la separació per sexe com a mitjà possible per a modificar les actituds de les noies (qüestió clarament rebutjada en el primer qüestionari al professorat). Cal notar que és tot just la primera proposta d'intervenció després de més d'un any de sensibilització, recerca i reflexió. L'aprofundiment en la problemàtica de l'educació dels gèneres anirà portant el grup de treball, progressiva i dramàticament, a la constatació de les incompatibilitats entre intervencions pròpies d'un sistema cultural contrahegemònic i un ordre institucional interioritzat. Això serà aprofundit més endavant.

(ii) El gènere com a construcció social. La comprensió i valorització de la diferència.

Un segon procés cultural detectat és el de l'aprofundiment del professorat en la comprensió de la diferència, és a dir, en la capacitat d'identificació d'elements culturals propis del grup dominant. La fase de sensibilització prèvia ha tingut com a resultat l'accentuació de la percepció estructural del professorat; és a dir, el desenvolupament de la capacitat d'observar situacions de desigualtat entre individus en la mesura en què pertanyen a uns grups socials concrets (en el nostre cas, grups sexuals). No obstant, el grup de treball no ha demostrat fins ara avanços en la identificació d'elements de diferència cultural. La distinció sexe/gènere és en la consciència del professorat, després de la fase de sensibilització, una distinció teòrica, sense traducció empírica, tal i com ho demostren els retorns esporàdics a l'ús de les diferències naturals per a explicar diferències de comportament.

La fase de recerca-acció, com a mètode que permet l'aprofundiment en la comprensió del problema, té, com un dels efectes significatius, el desenvolupament de la capacitat del professorat d'identificar no només la desigualtat sexual, sinó també la jerarquia de gèneres. Les diferències de gènere com a models conductuals diferents, i la imposició del model masculí com a dominant, permet a les mestres, per una banda, fer la crítica als valors i components del model de gènere masculí, i, d'altra banda, identificar aspectes positius del comportament femení, fins llavors invisibles als ulls de les mestres.

Miriam: (...) Aquí hi ha, però, una contradicció. La noia acaba renunciant a un espai i a canvi en construeix un altre de propi, qué és l'espai de xerrar, etc. Ha renunciat, però, a una part de l'espai. També llavors el que hem de veure és com és aquest espai que la noia ha construït. L'hem de valorar. Potser l'alternativa no està en que la noia jugui a futbol, sino que el noi.. Potser, no sé...

La reflexió de la Miriam és el primer testimoni indicador de l'augment de l'abast de la problematització del pati. Aquest és, sens dubte, el "salt" cultural més important fins ara detectat en el grup de treball. En efecte, la fase de sensibilització ha provocat en les mestres un nivell de canvi d'actituds (com demostra el primer qüestionari), el qual, tot i la seva importància, pot ser valorat sociològicament com un canvi que no escapa a una lògica d'orientació de pràctiques dins d'un sistema cultural d'escola mixta. El que hem assenyalat com a "igualtat sense diferència" en la valoració de la fase de sensibilització, demostra com el sistema cultural d'escola mixta fixa els límits tant de la capacitat d'observació del professorat com de la legitimitat de la intervenció. L'opinió de la Miriam, posterior a la valoració dels resultats de la recerca, significa un canvi en la lògica d'apropiació de pràctiques no sexistes, ja que extén la problemàtica de la desigualtat sexual no només a un problema d'individus, sinó també de valors. No a partir d'una reflexió genèrica, sinó molt concreta, conseqüència de la

recerca empírica sobre el pati de jocs. El resultat d'aquesta reflexió és el trencament d'una barrera cultural i l'aparició de més reflexions en aquesta línia.

Marta: També hi ha un esperit competitiu molt més assumit pels nens que per les nenes. A les nenes, la idea de competició no els hi ha estat "embutxada". Poden arribar a fer coses, jo m'he entrentingut a que m'expliquessin com funcionava el joc de gomes i és increïble: tota una organització perfecta on hi ha música, on hi ha memorització, on hi ha ritme, on hi ha no se què. I coordinació. No hi ha competitivitat, hi ha coordinació entre equips. Això nosaltres ni ho valorem, i en canvi moltes altres coses que proposes se t'escapen i porten un element de competició. I en canvi t'estan oferint una cosa no competitiva, de col·laboració, i en canvi no sabem com entrar-hi.

Mercè: A mi les observacions del pati m'han servit també per adonar-me de la diferència entre el nen o nena que està aïllat i el que es relaciona amb tothom. Hi ha nens o nenes que no acaben de trobar el seu espai. Com a prova, ens hauríem de plantejar què fem amb aquest espai de temps i amb aquest espai físic, començar a posar algunes mesures.

La reflexió de la Mercè és un clar exemple de com la diferència sexe/gènere està interioritzada per les mestres com a diferència que permet interpretar comportaments individuals. La inclusió de determinats nens dins del problema del pati demostra com les mestres entenen que no només hi ha una discriminació sexual, sinó també una discriminació de gènere. Els comportaments més "femenins" d'alguns nois pateixen també les conseqüències d'un model de pati de jocs que no deixa espai a un model de joc no masculí.

Lourdes: És que jo penso que l'escola, probablement inconscientment, estem potenciant l'actitud dels nanos amb el joc a la pista, la pilota i la seva utilització, i tal com s'organitza el pati. Hem potenciat això sense adonar-nos-en. Es crea una dinàmica que quan estan a la pista imiten el que fan els grans.

Angels: El que no hi ha com a escola és un plantejament, perquè tampoc valorem, o almenys jo no ho recordo a cap claustre, que es digués que és importantíssim fer esport a l'hora de pati. Però, al ser una cosa que hem renunciat a organitzar, quan no organitzes, el que s'acaba organitzant és aquestes pressions externes que dèiem. El no conflicte és conseqüència de no fer res.

Mercè: Al pati hi ha també una qüestió de valors: quan nosaltres fem gimnàstica ens costa molt substraure'ns de la qüestió competitiva. Curses, cronòmetre... Si als nens els reafirmen aquesta idea de competició, té conseqüències nefastes. Aquest valor de competició que li transmetem al nen a través de cinquanta mil coses sense ser-ne conscients. En canvi a la nena li rellisca. La nena aquest valor no el té interioritzat. Veus nanos davant d'una cursa com si anessin a jugar-s'hi la vida, i veus les nenes tranquil·líssimes. Des de petits, eh?

Sònia: Però la falta de preparació, de coneixements que tu puguis tenir també és important (posa un exemple respecte a la rítmica, impossible de transcriure).

Mercè: Home, jo penso que l'entorn ens fa socialment més fàcil que en una classe de gimnàs no fiquis coses de ritme, de dansa, etc.

Marta: Això ja ens porta a un altre tema: el cos, l'educació física, a part de l'espai.

X.B.: Però ja està bé: l'espai ens fa replantejar altres coses.

Mercè: Però és que tot va marcant que es faci esport.

Miriam: És que no hi ha un plantejament del que ha de ser l'hora de pati. Podem arribar a la conclusió que el més adequat és a l'hora de pati descansar, reposar i parlar. I considerar inadequat que els nens a l'hora de pati corrin gaire. Però clar, al no estar regulat es produeix el contrari. I a més l'espai condiciona molt des del moment que hi ha una pista, unes portaries ja molt assenyalades. El noi es l'encarregat de la pilota, la pilota és del noi.

X.B: Estem incidint molt a fons, perquè això fa replantejar a fons el que es vol de l'hora de pati: esport, altres activitats, quins són els objectius...

Mercè: Des del moment que hi ha una pista esportiva, central a l'escola, al pati, al voltant de la qual gira tota l'escola. Això ja condiciona.

Teresa: En tot cas els nois en aquest moment tenen un espai adequat pel que volen fer i les noies no. Si volen parlar, han de seure per terra..

Els testimonis de les mestres il·lustren com en la consciència del grup s'ha ampliat la problemàtica del pati de jocs. L'observació i anàlisi dels resultats de la recerca genera en el grup una certa capacitat per a inferir altres situacions de desigualtat a l'escola, en les quals es posa de relleu una jerarquia de valors de gènere. Les relacions socials entre l'alumnat comencen a ser enteses com a relacions de poder, les quals s'estableixen independentment de la voluntat dels individus. L'expressió de les relacions socials no són només conseqüència d'una determinada socialització de gènere, sinó també d'una organització i contingut de la institució escolar que reproduïx la jerarquia de gèneres. Aquest és el cas de l'educació física, com demostren els exemples anteriors. Però en d'altres casos, la inferència generalitzadora va des del pati de jocs a situacions a l'aula.

(iii) Desculpabilització individual i culpabilització col·lectiva

Aquest procés cultural està estretament relacionat amb la comprensió de la diferència cultural. El diàleg anterior posa de manifest un replantejament teòric radical sobre l'ús i objectius del pati de jocs. El reconeixement de l'existència d'una jerarquia de gèneres al pati, i de grups socials (sexuals) portadors de valors i productors de formes culturals diferents, condueix el grup de treball a traslladar el centre de la problemàtica del pati, de quelcom aliè a les seves decisions, al propi plantejament implícit d'hora de pati que té l'escola. Continua existint un problema objectiu de desigualtat sexual pel que fa a la disponibilitat d'espai, així com un problema d'actituds passives del col·lectiu femení, però la qüestió que ara ocupa el centre de les reflexions és el del propi concepte

d'hora de pati, i el de la injustícia continguda en una determinada organització del pati de jocs, la qual, si bé no és producte directe de les decisions de les mestres, és una conseqüència de la seva inacció.

La recerca i la reflexió tenen com a conseqüència el començar a erosionar la sedimentació col·lectiva relativa a l'estabilitat de l'organització del temps i l'espai del pati de jocs, i la generació d'una consciència progressiva de necessitat d'intervenció, de canvi. El grup de treball ha donat un pas, conduït però no forçat per l'agent extern, que el porta d'entendre la projecció de situacions de desigualtat a entendre la producció de desigualtat, conseqüència de la no intervenció. La comprensió de la projecció de la desigualtat ha permès al grup, en una primera fase, desculpabilitzar-se individualment i endagar el procés de recerca-acció; és a dir, ha proporcionat la legitimitat necessària al projecte. Ara, paradoxalment, apareix la culpabilització dins del grup. Una culpabilització no individual, sinó col·lectiva. La producció de desigualtat és ara legítima, perquè s'entén com una conseqüència no intencionada de l'acció col·lectiva i no com una negligència individual en el control de la igualtat.

En el cas del pati de jocs, aquest pas ha estat possible en el moment en què el professorat ha introduït en la discussió el reconeixement de la jerarquia de gèneres, i la infravaloració institucional d'elements femenins. El problema fonamental del pati de jocs es polaritza llavors des de la disponibilitat d'espai físic i de les actituds conformistes de les noies, a quina és l'autèntica oferta de pati que arriba a l'alumnat, i quines són les possibilitats de què el col·lectiu no dominant pugui introduir en l'espai públic la seves formes culturals. Això, com veurem més endavant, té conseqüències molt significatives sobre la planificació i experimentació dels canvis.

(iv) Seguretat interna del grup i no consciència de distanciament

El darrer procés cultural identificable a partir de l'avaluació i reflexió sobre els resultats de la recerca, fa referència a la qüestió

de la identitat del grup de treball. En aquest cas, l'interrogant fonamental consisteix en saber si la immersió de les mestres en la recerca-acció cohesiona internament el grup (generant fins a cert punt una voluntat comú d'acció col·lectiva), i quin és el nivell de proximitat o distanciament del col·lectiu respecte a la resta del claustre i, en general, respecte als "altres significants". Tot i que la recerca-acció no ha assolit la fase més problemàtica (els acords sobre els canvis a experimentar), les verbalitzacions de les mestres aporten informació important sobre aquesta qüestió.

La fase de sensibilització ha posat de relleu com un dels fenòmens culturals rellevants la generació de significacions intersubjectives. Els efectes d'aquestes significacions s'han manifestat a través de l'aparició de controls sobre el llenguatge intern del grup i a través d'una consciència de distanciament respecte a la resta del claustre, la qual té relació amb la pròpia inseguretat del grup de treball en els inicis d'un procés que l'enfronta a un nou coneixement que pot influir sobre les seves pràctiques educatives quotidianes, o més enllà, pot produir un replantejament a fons de la seva tasca. És a dir, la fase de sensibilització genera significacions intersubjectives, però el grup encara es troba lluny de la formulació d'objectius d'actuació, i menys encara de donar a aquests objectius una dimensió clarament política. En aquestes condicions, el col·lectiu directament implicat en la recerca pren precaucions, i no s'atreveix a adoptar una actitud de lluita en les sessions de claustre o en les reunions de cicle.

L'aprofundiment del grup de treball al llarg de la recerca-acció, l'extensió quantitativa i qualitativa de la problematització de l'educació dels gèneres, té quasi bé els efectes inversos als detectats com a conseqüència de la fase de sensibilització. En la nova situació, el grup no només comparteix un nou coneixement sobre la realitat educativa, sinó que es tracta d'un coneixement el qual, en mans del grup, comença a esdevenir rellevant per a l'organització i orientació de les seves pràctiques. Com veurem en la discussió següent, el que això provoca en el grup és una més gran cohesió interna alhora que una pèrdua de consciència del distanciament respecte a la resta del claustre (i, per tant, cert grau de sorpresa en constatar l'existència

de nivells de comprensió diferents). El fet que la majoria de professorat hagi col.laborat en la tasca de recerca, bàsicament en la recollida de dades, fa suposar a les mestres del grup un nivell homogeni de comprensió del problema. Això indica, tanmateix, com el procés de canvi cultural del grup de treball ha estat un procés de transformació progressiva, no brusca, però no per això poc radical, almenys pel que fa a la formulació teòrica de la problemàtica.

El diàleg següent correspon a la valoració del grup de treball de les reunions de cicle, realitzades per a presentar els resultats del treball de recerca sobre el pati i per a plantejar la necessitat de prendre mesures d'actuació. L'actitud prèvia de les mestres a la realització d'aquestes reunions fou, sorprenentment per a mi, de seguretat i tranquil.litat davant l'expectativa de les reaccions de la resta del claustre.

Marta: Home, hi havia gent que estava disposada a provar mesures. La gent es veia bastant animada.

Angels: A cicle inicial no, eh? Ens va costar...!

Sònia: A cicle mitjà van dir que si intentàvem treure la pilota determinats dies seria improductiu, ja que els nens jugarien igualment amb el paper de plata o el suc. Que no valia la pena.

Miriam: Es reconeixia que hi havia una qüestió de sexe però també una qüestió d'edat molt important. A cicle mitjà preguntaven: "i ells en són conscients de com van les coses?". Vàrem estar parlant molta estona.

Sònia: Deien que es podia donar a conèixer la situació a l'alumnat ensenyant el video, i no fer res. Tornar a fer després una altra grabació i veure què passava, i després fer un debat. També va sortir que no es veia convenient que en comptes de donar pilotes es donés altre material, que això no, que era dirigir-los massa. També va sortir una proposta per repartir l'espai per edat.

Angels: A cicle inicial vam ensenyar el video i vam explicar-ho tot. Al principi la gent va dir que sí, que semblava bé limitar la pilota. Que podíem

donar altres materials. Llavors va sortir: “què farem, provocarem lluites entre nens i nenes?” Era alguna gent que no hi era l’any passat, que no havia seguit la discussió. Que si els nens serien els dolents.. etc. Llavors van sortir amb que no era un tema de nens i nenes, que era un tema de pilota. Llavors, vaig començar a veure que la qüestió de les nenes es veia com una revolució. Creurien que els nens eren els seus enemics i que això no podia ser!

(El grup riu després d’aquest comentari)

Mercè: Llavors vam entrar en una dinàmica sobre la que no volfem entrar, que si pilota sí o no. La gent estava en contra de treure la pilota. Aleshores es deia que la pilota era un element agressiu. Que no era veritat.

Clara: Deien que la pilota necessitava un espai, que no eren els nens.

Angels: Va sortir la paraula antinatural. I nosaltres, que no era una qüestió natural, que el fet que no és normal no vol dir que sigui una qüestió natural. I els altres: “no serà també antinatural pretendre que les nenes ocupin més espai o pretendre que les nenes tinguin un rol molt més actiu en el joc?”

(El grup s’escandalitza)

Mercè: Vam acabar tardíssim.

Teresa: És que hi ha gent que no hi va estar l’any passat i es nota una evolució molt diferent.

Angels: Home, de fet amb els petits no hi ha tant problema, i a més ja van sortir coses: el joc com assignatura, fer assemblees.

Mercè: Si, però això, que ja es fa d’alguna manera, després no es porta tant a la pràctica. Ensenyes jocs col·lectius i després al pati...

Teresa: El pati és una altra història.

Angels: Suposo que quan tu plantes una cosa que has treballat molt, que has pensat molt, i que és el resultat de tot un procés, a la gent li entra la por

de cop de dir: “no, una cosa tan radical, no. I què passarà llavors amb les nenes, etc...”. Va ser tornar a explicar tot allò de que no es pretenia sinó encoratjar-les, etc.

Mercè: Realment no es veia la forma de fer-ho...

Angels: No podien entendre que l'acció era per tothom, no només per les nenes. Els vam explicar que era una manera d'enriquir tothom.

La distància en la comprensió del problema entre el grup i la resta del claustre és tan evident com la pròpia sorpresa de les mestres respecte a les dificultats dels altres membres del claustre per a comprendre l'autèntica dimensió del problema. El grup de treball dóna per suposat un nou coneixement sobre les relacions socials de l'alumnat, l'adquisició i sedimentació del qual ha estat inevitablement acompanyada per la crítica als efectes negatius que sobre l'educació de nois i noies té la situació existent al pati de jocs. El que el grup entén com a necessitat de generació de conflicte, d'emergència de les resistències femenines, és per a alguns membres del claustre una complicació absurda de les relacions socials entre nois i noies. L'alteració de les condicions de joc, que el grup de treball considera necessària, és viscuda pels altres com una acció no legítima en un espai i un temps caracteritzat per la no directivitat. La necessitat d'introduir algunes accions compensatòries, que plantegen les mestres del grup, és vist com una discriminació dels nois injustificada.

Aquests exemples posen de manifest l'existència de dos sistemes culturals de referència diferents per a l'orientació de l'acció, i són representatius del nivell de transformació cultural del grup de treball. El que caldrà veure ara és si la distància cultural entre diferents col·lectius fa “tornar enrera” el grup, o bé fins a quin punt aquest és capaç de mantenir-se en una posició ideològica sòlida i anar convertint la seva acció en lluita política, dirigida a canviar les situacions del propi centre i a fer comprendre als altres el problema del sexisme a les escoles.

Finalment, el distanciament respecte a la resta del claustre i la cohesió interna del grup no són indicadors de la desaparició dels obstacles que impedeixen la transformació de pràctiques. Com veurem, els canvis en la lògica d'apropiació de pràctiques no impliquen canvis automàtics de la lògica de producció de pràctiques, i l'agent extern es veurà obligat a reprendre un paper més actiu en el procés. Això és analitzat en el següent apartat.

5.4. L'aproximació al canvi de pràctiques: Dialèctica coeducació-institució.

Les fases anteriors del procés de recerca-acció han fet avançar significativament el grup de treball des del punt de vista cultural. A la darrera etapa, la interpretació i reflexió sobre els resultats ha fet possible tant el qüestionament i erosió de les sedimentacions col·lectives com l'elaboració de nous significats pel grup, els quals comencen a constituir indicadors d'elements propis d'un nou sistema cultural de referència. En efecte, a partir del procés de recerca-acció, els valors i legitimacions del sistema cultural d'escola mixta han estat progressivament qüestionats. En aquest procés, en el qual la disponibilitat d'un nou coneixement ha jugat un paper importantíssim, podem dir que s'ha produït algun canvi en la lògica d'apropiació de pràctiques. És a dir, una modificació dels recursos culturals a partir dels quals el professorat interpreta la realitat i pot organitzar i orientar potencialment llurs pràctiques. Els canvis en la interpretació del comportament dels grups sexuals i la identificació de les causes d'aquests comportaments així ho demostren.

La darrera fase del procés ens ha de mostrar l'existència d'alguna relació entre la nova lògica d'apropiació de pràctiques i la lògica de producció de pràctiques. Això és, si les resistències ideològiques al canvi han estat superades o bé persisteixen, i, en tot cas, de quin ordre són els obstacles a la modificació de pràctiques. La penetració d'un nou sistema cultural només és completa si apareixen canvis en la producció de pràctiques. En aquest sentit, la darrera fase del procés de recerca-acció, la planificació i experimentació de canvis, constitueix el procés idoni per a constatar la dinàmica de les forces culturals que impulsen i limiten el canvi.

En aquesta fase, l'agent extern torna a tenir protagonisme, el qual oscil·la en funció de l'evolució i abast de les propostes de canvi del grup. En aquest cas, el meu paper com a agent extern serà el de situar el grup, en darrer terme, davant de les possibles connexions o contradiccions entre la lògica d'apropiació i la lògica de producció de

pràctiques. Lògicament, una valoració completa sobre la relació entre la lògica d'apropiació i la lògica de producció de pràctiques necessitaria de més elements empírics i de més temps per a constatar el nivell de sedimentació institucional dels canvis. No obstant, l'estudi en profunditat del cas del pati de jocs és prou vàlid per a il·lustrar l'evolució d'un procés de transformació cultural, i respon als interrogants fonamentals plantejats en aquest estudi.

L'anàlisi de les fases precedents ha subratllat la importància dels components de les perspectives del professorat per a entendre tant l'erosió d'un sistema cultural dominant com la construcció d'un sistema cultural contrahegemònic. El que hem anomenat ideologies pràctiques de gènere han constituït les principals fonts de resistència al canvi cultural. D'altra banda, el qüestionari sobre les actituds del professorat davant del canvi ha posat de relleu com les ideologies pràctiques són incorporades en les interpretacions i en l'organització de l'acció quotidianes.

Fins aquí, però, les mestres participants del procés de treball no s'han enfrontat a una decisió de canvi de pràctiques. En aquest sentit, la concreció del canvi de pràctiques pot fer emergir un tipus d'obstacles culturals diferents als apareguts fins ara, alguns dels quals poden ni tan sols tenir relació amb la nova forma d'entendre l'educació dels gèneres. Es tracta de resistències derivades de la sedimentació institucional de les pràctiques educatives, les quals se li presenten al grup com a inalterables. La darrera fase del procés de recerca-acció posa de relleu la importància de la institucionalització de pràctiques, com a força limitadora del canvi, les formes d'adaptació cultural que utilitzen les mestres del grup i les vies de penetració dels canvis contrahegemònics. Alhora, ens mostra també com la nova lògica d'apropiació de pràctiques posa un altre tipus de límits a la intervenció, els quals situen la nova frontera de legitimitat que representa el sistema cultural d'escola coeducativa pel grup de treball.

Els elements de dinàmica cultural detectats en aquesta fase són, fonamentalment, quatre. L'exposició d'aquests processos segueix un

ordre estrictament cronològic, el qual permetrà disposar d'una visió global de l'evolució d'aquesta fase.

5.4.1. La necessitat de democratitzar el canvi

Com a condició prèvia a qualsevol presa de decisions relativa a les possibles experimentacions de canvis, les mestres consideren inel·ludible plantejar els aspectes fonamentals de la recerca a l'alumnat. Aquesta necessitat de donar la paraula a l'alumnat té dues fonamentacions possibles. D'una banda, el grup de mestres la planteja com a primera estratègia per a fer sorgir entre l'alumnat la consciència del pati de jocs com un espai i un temps problemàtics, i com a mètode que faciliti l'aparició de les resistències de les noies. D'altra banda, és clarament, i principalment, una estratègia d'adaptació, especialment per a algunes mestres. En efecte, els interrogants que se li plantegen al grup de mestres respecte al tipus d'acció a emprendre al pati, i la preocupació sobre el conflicte potencial amb els nois que l'experimentació de canvis pugui generar (qüestió que apareix esporàdicament al llarg de les fases anteriors del procés), queden parcialment resolta en diversificar la responsabilitat del canvi entre mestres i alumnes. Aquesta estratègia, que pot tenir conseqüències contraproductives degudes a una precipitació del plantejament de la problemàtica a l'alumnat, es justifica en base a la importància de la democratització de les decisions, del no engany a l'alumnat, etc; arguments utilitzats per les mestres per a legitimar la necessitat d'introduir els debats a l'aula.

Sònia: Primer de tot jo penso que tots han de poder dir la seva. Presentar-los-hi el vídeo i el que han contestat a les enquestes i debatre les possibles solucions. Ells encara no han pogut dir res de tot això.

Teresa: Sí, podem recollir les seves propostes i a partir d'aquestes fer les nostres.

Mercè: Es tracta de fer sortir el conflicte, no? De provocar una situació; que se n'adonin del que passa.

Marta: Jo plantejaria dos nivells, un d'acció sobre els nens i un sobre les nenes. Perquè sinó tot ho ha de fer sempre el grup marginat. I als nois també se'ls ha de donar camins.

Sònia: Penso que han de dir la seva. No només nosaltres. Si treiem la pilota dos dies, preguntem: a què heu jugat, heu disfrutat? quines propostes teniu? Per mi és acció i anàlisi d'aquesta acció. Si nosaltres els dirigim totalment es sentiran forçats i obligats. Si es senten obligats es produirà una situació d'odi. Diran: "Si aquesta tia m'ensenya a escriure i a llegir a sobre m'ha de dir a què haig de jugar", pensaran. M'explico no? Llavors es produeix una sensació de ràbia. Es tracta d'escoltar el que diuen i introduir propostes. L'únic que podem fer és dir-los-hi, d'acord amb aquesta problemàtica, què es pot fer.

X.B.: A l'assemblea us preguntaran alternatives, perquè no tot sortirà d'ells...

Sònia: Llavors presentarem alternatives: "Què us sembla si dos dies, només dos dies, treiem la pilota. Què us sembla aquesta proposta?" Ha de ser una cosa que ells en vegin la necessitat. S'ha de provar.

Teresa: Agafant com a base els jocs que han dit a l'enquesta.

Sònia: Exacte. I aleshores nosaltres intentarem proporcionar-vos el material... i llavors fer-ho així. Com ha anat això, després, etc. Al final hauria de ser completament lliure. Pilotes i no pilotes a veure què passa.

Teresa: Llavors haurem d'analitzar també què passa amb els tres dies que hi ha pilota.

Sònia: Si, són dos processos paral·lels. Què passa els dies amb pilota i sense pilota.

Teresa: Teòricament hauria de canviar.

Sònia: No ho crec que canviés radicalment.

Teresa: Radicalment no, però hauria d'evolucionar.

Sònia: Ha de canviar, però lentament, s'han d'acostumar.

Mercè: És una intervenció...

Sònia: Sí, però costarà. Se'ls ha d'escoltar. A més joestic convençuda de que no veurem canvis radicals.

X.B.: Hem d'avaluar amb molta cura què és el que passa. En decidir una cosa o decidir l'altra, cal veure què és el que efectivament va canviant. Cal veure com van canviant les actituds de les noies i dels nois. Si la primera proposta és aquesta, endavant.

El significat dels debats amb l'alumnat és diferent per a la Marta i la Mercè que per a la Teresa i la Sònia, la qual acaba fent explícita la preocupació d'un enfrontament amb els nois. L'expectativa d'intromisió en un espai tradicionalment fora de l'abast de les seves decisions, genera una preocupació suficient que es tradueix en una clara estratègia d'adaptació. Aquest és el primer indicador de la diferència entre els canvis en la lògica d'apropiació i la lògica de producció de pràctiques. En efecte, la combinació incompatible del desig del canvi i de la no intervenció, indica la diferència entre la modificació d'un sistema cultural de referència orientador de l'acció i la pròpia lògica interna de producció de pràctiques, en la qual d'altres pressions, d'ordre quotidià, limiten la radicalitat del canvi. L'apartat següent aprofundeix en aquesta diferència.

5.4.2. La distància entre els objectius de la intervenció i les propostes de canvi.

El resultat de les assemblees provoca una altra situació difícil pel professorat. En efecte, les reaccions de l'alumnat, especialment el dels cursos més alts, demostren la inexistència de barreres

institucionals en la consciència de nois i noies, els quals com a solució als conflictes proposen la separació del pati per sexes.

Teresa: El primer que van reconèixer els de 8è va ser que es produïen situacions conflictives. Un nen em deia: "Como nos quites la pelota...". Hi havia molta resistència. Llavors quasi tota la classe va dir que si hi havia un problema de pati, doncs una zona per nens i una altra per nenes. Ells volen jugar a una cosa i les noies a una altra. Un pati per a cadascú i així es soluciona el problema.

X.B.: Qui dominava més l'assemblea?

Teresa: Les noies van intervenir molt. I feien més propostes. Comentaven que a vegades començaven a jugar fins que venien els nens i les picaven. També deien que els nens sempre volen guanyar, i com que no estan disposades a tolerar-ho, se'n van. Els nens eren "pessimistes". Comentaven que si a les nenes se'ls deixés el mig del camp segur que no l'aprofitarien. Jo els deia que al videu es veia un clar aprofitament de l'espai, però els nens deien més què els passava a les nenes que les pròpies nenes! Acabaven dient que les nenes no saben jugar i donen patades. Les noies deien que sí, que volien pilota al pati, però per a jugar a altres jocs i en espais separats. Una noia, al final, va dir que un o dos dies per setmana es podria fer que tota la classe jugués junta.

Miriam: A 3er juguen a un racó, perquè els molesta la pilota. Diuen que es barallen més els nens, especialment els més grans. Quan hi ha pilotes només deixen jugar a la Jorgina i a l'Ainoa, als altres no. L'acció la fa el que porta la pilota. El dia que no porten la pilota la fan amb paper de plata. No tota la gent pot jugar a futbol. Alguns diuen que volen jugar tots junts. També proposen repartir el pati a trossos, un pels que juguen a futbol i un altre espai pels que juguen a altres coses. La majoria opina que el pati seria millor si no hi hagués pilota.

Marta: A 6è ho vam fer en dues sessions. D'entrada, els nens no juguen gaire a pilota, perquè no en tenen. I així ja els hi està bé. Les nenes, algunes no s'havien adonat de la situació, però altres sí que s'adonaven de què jugaven als marges. Ahir vam fer un simulacre de pati, i van reconèixer que no haurien pogut jugar igual en condicions normals. Sortia bastant el tema

d'edat. La gent gran els molestava; tothom ho manifestava clarament. Hi havia un problema.

Miriam: A cicle mitjà es queixen d'això. Clar, l'any passat eren els grans de cicle inicial i "manegaven el cotarro."

Marta: Del mateix 6è, però, diuen que amb els altres no s'hi pot jugar perquè són els amos. Hi ha una qüestió de propietat de la pilota.

Sònia: A les nenes de 3er els vaig preguntar: "vosaltres què espereu a jugar". Llavors una nena em va dir: "però Sònia, ara no podem jugar a les cantonades?". Els nens dominaven el "cotarro" i els vaig preguntar si estaven disposades a dominar el "cotarro" i, ah no, de cap manera, elles no el dominaven mai. Estaven tan convençudes...

Marta: Una proposta que va sortir al final. Va haver-hi gent que va proposar patis dividits, tot i que un nen va proposar de seguida: "el pati de baix pels nens, i el de dalt per les nenes". Després va sortir que 10 minuts les nenes jugant i 10 minuts els nens i els altres a classe. Al final, una proposta va ser la d'un dia amb pilota i l'altre sense pilota. Al final no va costar gens, ja que tothom estava convençut. Tothom va dir que sí. Hi havia nenes que amb el debat van fer la descoberta. El videu va funcionar molt, i les dades també. Els hi vaig comentar: "sabent tants jocs, resulta que les nenes en jugueu menys. Després van detectar el perquè, després de la xerrada. Molts jocs no els podien fer perquè no tenien espai!

X.B.: Algun grup va plantejar si als nens els agradaria jugar als jocs que fan les nenes?

Lourdes: A 3er, i els deien "mariques".

Angels: Els nens molt convençuts del paper dels nens i les nenes del paper de les nenes...

El resultat dels debats posa de relleu la simultaneïtat de reaccions femenines de conformisme, rebuig del protagonisme i d'oposició a la situació de desigualtat existent. Pot considerar-se,

per tant, que els debats introdueixen elements de conflicte, necessaris per a potenciar el canvi d'actituds de les noies. Ara bé, les solucions plantejades per l'alumnat lògicament desconcerten les mestres, les quals no oculten la seva sorpresa.

Lourdes: A mi les propostes de separació m'han sorprés.

Angels: És de fet 'lo' més fàcil. Separem i s'acaba el problema.

Marta: Sí, però és amagar el problema. Es com li vaig dir al Raul: si tu i jo al principi de curs teníem problemes ho podia haver solucionat treient-te de la classe. Això va sortir, però els nanos fan la reflexió de què no hi sortirien guanyant.

X.B: I les nenes, creieu que hi sortirien guanyant si ho féssim?

Marta: Jo penso que potser sí...

Teresa: És una proposta que a mi no m'agrada personalment, però bé...

Marta: Hi ha problemes de dinàmica d'escola, però es podria experimentar...

Teresa: En aquest moment, penso que la separació no ens afavoreix, perquè la gent de 8è l'està demanant, i per aquesta via... Dónes arguments a tots els nens que diuen: "vosaltres passareu a perjudicar els nens". Els hi poses "en bandeja".

Marta: La separació no es pot plantejar immediatament. Com que és la proposta més radical seria la que costaria més que entengués la gent. No és el moment adequat.

Teresa: I aquesta proposta de tota la classe junta, us sembla que està bé o no? I filmem. Han de preparar un joc per fer tothom junt. Per experimentar un joc consensuat.

(Acord unànim de les mestres).

Les reflexions de les mestres no descarten la possibilitat de la separació de sexes com a estratègia possible en el futur. No obstant, el refús d'experimentar-la comporta una clara contradicció amb el principi de democratització del canvi. Paradoxalment, la proposta acceptada pel grup és una proposta individual i no sorgida de l'opinió de la majoria, i que suposa clarament una forma parcial i limitada de combatre l'existència de sexisme al pati de jocs.

Es produeix, per tant, una nova estratègia d'adaptació de les mestres. La separació entre sexes, com a mitjà i no com a objectiu, és legítima dins del nou sistema cultural de referència, però s'enfronta a una barrera institucional i ideològica important. Les mestres "l'esquiven", i el que abans semblava un principi d'actuació fonamental -la democratització del canvi- és ara ignorat pel grup de mestres. El que l'alumnat consensua els jocs en el pati constitueix una forma d'incidir perfectament legítima des del punt de vista institucional, i que encaixa perfectament com un dels objectius finals de la coeducació. Aquesta doble lectura fa d'aquesta estratègia, malgrat les seves limitacions, un recurs d'actuació molt atractiu per a les mestres.

Un altre indicador de la distància entre objectius i propostes d'actuació és conseqüència de la contradicció entre l'objectiu de la diversificació dels jocs i la no directivitat al pati, i s'expressa a través de l'intent de les mestres d'evitar canvis en la imposició de jocs. L'espai del pati de jocs és un àmbit pedagògic de l'escola el qual, utilitzant la terminologia de Bernstein, presenta una classificació forta (en el sentit d'una marcada divisió dels diferents tipus de jocs i dels espais que aquests jocs, de forma més o menys explícita, tenen assignats) i un emmarcament dèbil (en el sentit de completa autonomia de decisió de l'alumnat respecte a l'ús del temps i de l'espai en el pati, i quasi inexistent intervenció del professorat). La recerca sobre l'espai del pati ha posat de relleu com aquest "codi pedagògic" de l'organització de l'espai comporta un ús i distribució sexista de l'espai. Els elements de la classificació de l'espai han estat clarament identificats com a problemàtics (estructura del pati amb portaries i cistelles), i s'ha posat de relleu

com l'emmarcament pot ser dèbil pels nois, però no així per a les noies, les quals disposen de molt poca autonomia per a introduir tota la diversitat de jocs que coneixen.

La valoració de la recerca ha conduït a les mestres a reflexionar críticament sobre ambdues qüestions, però en el moment de plantejar les intervencions es produeix una reacció desigual respecte al tipus d'accions possibles: la disposició de les mestres -tot i existir problemes- a introduir modificacions és sensiblement més gran respecte a aquelles estratègies que suposen un canvi en la classificació que no pas respecte a aquelles que suposen un canvi en l'emmarcament. És a dir, les mestres es mostren més disposades a introduir canvis en l'estructuració de l'espai que a intervenir per a corregir la falsa autonomia de les noies, i encara menys, per realitzar algun tipus d'acció encaminada a la transgressió del gènere en els jocs.

Això ho demostren reaccions puntuals de les mestres, algunes de les quals prosperen com a possible intervenció mentre que d'altres es queden en simple comentari esporàdic i no són considerades rellevants per part del grup.

Mercè: La regulació de la utilització de la pista implica un trencament del valor simbòlic que té, i permet que les noies puguin tenir més espai per fer allò que realment tenen ganes de fer. Jo penso que s'ha de regular qui pot fer ús de la pista, i fer que els petits també hi tinguin accés.

Miriam: Però tampoc aconseguirem res si ells i elles no volen jugar a una altra cosa.

Sònia: "Lo" ideal seria que podessin passar-s'ho igualment bé i que podessin relacionar-se amb més gent. Això costa perquè és trencar l'equilibri que hi ha.

Angels: El que hem de fer és recollir les seves propostes i plantejar-los-hi: quin patí voldríeu, què creieu que convindria, necessitariu bancs al pati? Que fossin les criatures qui ho demanessin, que sortís d'ells.

Aquests exemples, conjuntament amb algunes opinions de les mestres ja recollides anteriorment sobre els problemes de pautar excessivament el pati, subratllen la importància de la preservació de "l'autonomia d'elecció" de l'alumnat. Les mestres no consideren la directivitat del joc com una pràctica legítima, i menys encara que la igualtat s'assoleixi a través de la inclusió de les noies en jocs típicament masculins com és el cas del futbol. Al contrari, les accions a emprendre van en la direcció de desmuntar una estructura de pati, una classificació, que permet l'hegemonia dels jocs masculins. No existeix una disposició aparent, en canvi, a modificar l'emmarcament del pati de jocs, i a la planificació d'accions que comportin la transgressió de gènere, tant masculí com femení.

Ens trobem doncs davant d'un nou indicador de diferència entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques no sexistes. La reflexió crítica ha situat el grup de mestres en disposició de plantejar canvis contrahegemònics, però la concreció pràctica dels mateixos posa de relleu elements d'ordre institucional que limiten el canvi. És a dir, tot i que les mestres poden distingir de forma teòrica entre aquelles accions que suposen una variació i aquelles que es dirigeixen cap un canvi efectiu de l'educació dels gèneres, topen amb el propi codi pedagògic de la institució (en aquest cas, amb el codi pedagògic del pati), i fixen, de forma no conscient, els límits a la producció de determinades pràctiques.

L'exemple del pati ens permet fer el paralelisme entre classificació i igualtat, per una banda, i emmarcament i diferència, per l'altra. Els canvis en la classificació poden ésser considerats com a canvis fonamentalment dirigits -tot i que no únicament- a modificar les situacions de desigualtat sexual pel que fa a possibilitats d'ús de l'espai (canvis per a aconseguir una distribució equitativa de l'espai), mentre que els canvis en l'emmarcament van més enllà, i suposen una revalorització de la diferència cultural, en la mesura en què es persegueix l'objectiu de la diversificació de

jocs, és a dir, la creació de les condicions per a la diversitat cultural, per a donar veu al grup sexual fins ara silenciats.

Existeix un paral·lelisme, per tant, entre l'evolució de la lògica d'apropiació de pràctiques i la lògica de producció de pràctiques. La fase de sensibilització i el procés de recerca-acció dut a terme fins aquí, han suposat un moviment cultural de les mestres, el qual ha anat des de la comprensió de les formes de desigualtat sexual cap a la comprensió de les manifestacions de la jerarquia cultural, qüestió que s'ha posat de manifest tant a partir de les reflexions de les mestres com a partir de les respostes al qüestionari sobre actituds davant del canvi.

Ara, les primeres manifestacions de la lògica de producció de pràctiques ens mostren un procés semblant. En aquest cas, un cop vençuts els principals obstacles teòrics, resten els obstacles institucionals. Les ideologies pràctiques de gènere no només es presenten en el discurs del professorat, sinó que també estan incorporades en les pràctiques de la institució. Les resistències al canvi derivades de la tradició i la inèrcia institucional són tan importants com les derivades del no conscient del grup de treball. A nivell concret, la pròpia lògica de la institució escolar deixa espais per a la producció d'accions encaminades a corregir la desigualtat d'accés als recursos educatius (ja que aquest és un valor formal del sistema cultural dominant), però imposa els límits a pràctiques que es dirigeixin a la valorització de més d'un model cultural.

Aquestes limitacions comporten una nova participació activa de l'agent extern, el qual necessitarà alguna estratègia per a conduir el grup cap a la producció de pràctiques coherents amb els canvis detectats en la lògica d'apropiació de pràctiques. Això és el que recull el punt següent.

5.4.3. La necessitat de les mediacions: nova intervenció de l'agent extern.

La recerca-acció duu el grup de treball progressivament cap a la crítica del model dominant de pati i cap a la construcció teòrica d'un nou model de pati coeducatiu. L'etnografia del procés posa de relleu com existeixen referències freqüents a com hauria de ser el pati, quin fora el pati coeducatiu ideal: més interacció, més diversitat de jocs, distribució equitativa de l'espai, possibilitats de jocs actius i passius, etc.

Ara bé, la recerca-acció ha mostrat en profunditat la naturalesa del problema i ha deixat clares, en les representacions mentals de les mestres, les diferències en els models de pati dominant i alternatiu. El que no ha resolt la recerca-acció, però, són les mediacions que porten d'un model a l'altre. En efecte, les mestres distingeixen poc o gens entre mitjans i objectius. Estan disposades a introduir els canvis que simbolitzin per si mateixos el model de pati alternatiu, però des d'un plantejament tan ingenu com ineficaç. L'acceptació de l'organització d'un joc col·lectiu un dia per setmana és una proposta que fora lògica com a conseqüència final d'altres accions encaminades a incidir sobre els problemes de base del pati de jocs, perfectament identificats al llarg de la recerca-acció, però no com a estratègia d'intervenció inicial.

És en les mediacions del canvi on els obstacles d'ideologia educativa, i, sobretot, els de la sedimentació institucional, es manifesten amb més claredat. Qualsevol intent de canvi en l'estructuració de l'espai, en la directivitat del joc, en les pròpies actituds de les noies, etc, s'enfronta amb els valors i pràctiques de la institució escolar, els quals en cada cas es manifesten amb diferent intensitat. El resultat és l'existència de limitacions en la lògica de producció de pràctiques, de distanciament respecte a l'avanç produït en la lògica d'apropiació.

Algunes orientacions dels canvis són rebutjades perquè s'enfronten a un codi pedagògic difícil d'alterar (per exemple, la

possibilitat de pautar els jocs i el que es fa a l'hora de pati); d'altres, en canvi, són rebutjades perquè són enteses com a pràctiques no legítimes respecte als nous valors d'un sistema cultural d'escola coeducativa (com per exemple, el fet de potenciar el protagonisme de les noies a través de la seva participació en jocs institucionalment dominants, com el futbol).

Angels: Home, el futbol constitueix un joc gens educatiu. La possibilitat no és que les noies s'incorporin al joc dels nois sino que hi hagi altres jocs. No crec que la solució sigui que les noies juguin a futbol.

Lourdes: No. Les noies han de poder fer el que elles tinguin ganes de fer. No obligar-les a jugar al futbol.

Sònia: En tot cas es pot regular l'espai. Un dia de pilota, l'altre de "matar moros", l'altre de cordes...

Angels: Però tan pautat serà una mica agobiant! Jo això ho trobo una passada.

Marta: Jo donaria una campanya publicitària de jocs. Que es vegi, simplement que es vegi, que tenen moltes opcions. Però no fer-los jugar a una cosa o una altra. Fins i tot és un treball que es podria plantejar a classe: quins jocs podríem fer?

Les propostes s'enfronten als límits indicats més amunt. Davant d'aquesta situació, l'agent extern, acaba posant de manifest la manca de consistència entre les propostes limitades de les mestres i la naturalesa del problema, la qual ja ha estat estudiada pel grup de treball. Només a partir de l'emergència de les contradiccions el grup superarà les resistències implícites en l'experimentació, i modificarà la seva actitud respecte a l'abast dels canvis.

X.B: La proposta que es va plantejar sobre el joc col·lectiu funciona, la qual cosa està molt bé. Però cal veure fins a quin punt resol la problemàtica identificada al llarg de la recerca. No s'ha de perdre de vista la naturalesa del

problema, i cal veure si el que proposem incideix sobre tots els aspectes. Amb la proposta del joc un dia per setmana no estem canviant la dinàmica del pati dels altres dies. Si revisem els objectius derivats de la recerca ens adonarem que no els estem cobrint. En primer lloc, la distribució equitativa de l'espai és un objectiu que només s'abasta un dia per setmana (la hipòtesi de que el joc col·lectiu incidiria sobre l'organització de l'espai els altres dies de la setmana em sembla que pot rebutjar-se). En segon lloc, tampoc podem dir que ara existeixi molta més diversitat de jocs, o, en tot cas, penso que el que s'està produïnt és la diversitat de jocs neutres, acceptats tant per nois com per noies. Això pot ser fruit d'un acord, però no demostra que hi hagi un intercanvi intergenèric de jocs, i no demostra que les noies tinguin més possibilitats d'introduir els jocs que volen. En tercer lloc, potser el més important, no crec que aquesta estratègia resolgui el problema de les actituds conformistes de les noies. Aquest ha estat identificat per vosaltres, no per mi, l'aspecte més important a modificar, el de les actituds de les noies. Les accions que hauríem de dissenyar caldria que incidissin sobre el protagonisme d'aquestes al pati, i sobre el desenvolupament de la seva disposició a la lluita. Aquest tampoc penso que sigui un objectiu cobert per l'experimentació.

Mercè: Una de les propostes que van sortir com a possibles és que els nois i noies grans organitzin jocs pels petits. Jo crec que les noies d'això en saben molt i a més també guanyem que els petits tinguin més espai i més atenció al pati.

Lourdes: Però llavors estaran com a cuidadores de criatures! Una gran, amb una criatura petita, li fa de mare! En tot cas només es podria fer només si s'enfoqués des d'un punt de vista de direcció, de la capacitat d'organitzar. Però no hem de valorar el seu paper de mares, si ho enfoquem com una cosa afectiva no funcionarà. Si ho fem des d'un punt de vista d'organització professional, sí.

Mercè: Però això farà sortir que la pista és de tothom.

Lourdes: Penso que està estereotipat. És complicat per això.

Angels: Hi ha dos camins, que sigui bo o dolent. Segons quines coses poden ser reaccionàries. S'han de revaloritzar les actituds femenines, però si això

ens ha de portar a què la dona continuï estan sotmesa, llavors no. No sé com es pot produir aquest canvi. A mi m'està costant molt de veure-ho ordenat.

Marta: S'ha de vigilar que no accentuem la diferència: les noies a cuidar i els nois a una altra cosa.

Lourdes: Sí, jo el que dic és això, donar-les-hi el paper de protagonistes a través de l'organització dels jocs.

La reflexió immediatament posterior a la meva intervenció fa emergir dins del grup un debat al voltant dels problemes de les estratègies de canvi. El nivell de reflexió i discussió de les mestres demostra una comprensió profunda de la dialèctica del canvi, i de les dificultats que aquest comporta. La reflexió de l'Angels expressa perfectament els perills que detecten les mestres per anar des d'un model dominant a un de coeducatiu. Aquest problema, que és evident des del punt de vista teòric s'accentua encara més en el moment de plantejar estratègies concretes d'actuació, quan a les dificultats de la pròpia dialèctica del canvi s'afegeixen els obstacles d'organització i inèrcia institucional.

Davant d'aquesta situació, l'agent extern és qui acaba proposant possibles estratègies que responguin als objectius plantejats, és a dir, possibles estratègies plenament contrahegemòniques. En fer-ho, no està imposant el canvi, sinó aprofitant la seva legitimitat dins del grup per a conduir-lo a una producció de pràctiques coherent amb la lògica d'apropiació. L'agent extern parteix d'una actitud de voluntat de canvi per part del grup de treball, i amb la seva intervenció permet trencar algunes barreres institucionals que són obstacles a la producció de pràctiques no sexistes.

5.4.4. Contrahegemonia i seguretat en l'experimentació.

L'agent extern presenta al grup dues propostes d'intervenció possibles (ambdues propostes es presenten de forma detallada a l'annex núm. 3):

La proposta A consisteix en introduir les noies en el joc del futbol (o en d'altres jocs masculins), seguint l'estratègia inicial de la separació per sexes per a què les noies vagin adquirint les habilitats necessàries. Aquesta proposta exigiria un control important del professorat per a "suavitzar" el joc, a través de l'establiment de normes molt rígides. Un cop les noies hagin adquirit més protagonisme en el joc masculí es plantejaria seguir la mateixa estratègia amb un joc femení. Les raons d'aquesta proposta serien les següents: en primer lloc, introduint les noies en un joc institucionalment dominant s'incidiria sobre la seva actitud de participació (intervenció sobre les noies); en segon lloc, introduint les noies en un joc masculí i amb el control de les mestres, el joc masculí perdria agressivitat i competitivitat (intervenció sobre valors); en tercer lloc, plantejant la participació de les noies en un joc masculí es generarien les condicions per a donar legitimitat a la incorporació posterior dels nois a un joc femení (intervenció sobre els nois i sobre el valor institucional dels jocs femenins).

La proposta B consisteix simplement en l'organització escolar d'un campionat d'un joc clarament femení. L'organització ha de tenir la màxima atenció del professorat, a partir de la producció de rètols i d'animar l'alumnat a participar. Els objectius d'aquesta estratègia són els següents: valorar institucionalment un joc que habitualment és jugat als racons i situar-lo al centre del pati (intervenció sobre els jocs i sobre l'espai); incidir sobre l'actitud de les noies, a través de convertir-les en protagonistes dels jocs; incidir sobre l'actitud dels nois davant dels jocs femenins, a través de dotar de valors masculins un joc femení (campionat, premis, etc).

Ambdues propostes plantegen dubtes al professorat, ja que l'enfronten a una relativització de sedimentacions col·lectives

adquirides al llarg de la seva vida professional. L'acció positiva, la separació per sexes, la introducció de valors de competitivitat, etc, són accions que qüestionen alguns dels valors més importants de la tasca docent. El llarg procés de recerca-acció, no obstant, ha dut el grup a un progressiu moviment cultural que el situen en disposició d'intervenir i d'entendre les mediacions -en forma d'aparents contradiccions- que necessita un procés de canvi relatiu a l'educació dels gèneres. El grup de treball es decanta inicialment per la proposta B, la qual és vista d'entrada com més factible i eficaç. No obstant, subratlla la no incompatibilitat d'ambdues propostes i la possibilitat d'ampliar l'estratègia d'actuació a la proposta A més endavant.

Teresa: La proposta B m'agrada més. La paraula campionat és estimulante pels nois.

Marta: L'altra és que jo la veig una mica dirigida a que les noies aprenguin els jocs dels nois. A més, la proposta B ens pot portar després a la A. Si féssim dos campionats i després es constatés que les noies necessiten entrenament en el joc masculí i els nois en el joc femení...

Teresa: És que el que fora bo és que els nois també s'apuntessin al joc femení.

Miriam: Sí, però haurien de guanyar les noies. Potser el que seria més adequat és fer només el campionat femení, sinó tornarem a donar protagonisme als nois, no?

Teresa: Això només ho diem aquí, eh? que les noies han de guanyar?

Miriam: Hem de valorar-ho molt, perquè sinó no tindrà interès. Cal que els nois tinguin prou interès en apuntar-se al campionat per a després aprendre'n.

Marta: Jo és que començaria per la B. Per la valoració del joc femení. Inclús a nivell simbòlic ho veig més clar.

X.B: Quines característiques creieu que té un joc femení?

Teresa: En lloc de força, més organització.

Marta: Unes normes molt pautades. Molt esquematitzat. Memorització. Música.

Teresa: No tan competitiu. Les noies quan hi ha competició se'n van.

Clara: Juguen més per equips.

Teresa: Lo d'equips em sembla molt bé. S'hauria d'organitzar una mica, no?

Mercè: D'entrada hem d'anunciar-ho...

Angels: Jo faria el de gomes, que és el joc femení per excel·lència.

Teresa: Això s'explica al cicle i així arriba a tothom. Tothom està en "el rollo".

El diàleg del grup expressa un nivell de normalitat sobre el tipus d'intervencions col·lectives que cal dur a terme. La intervenció de l'agent extern ha permès al grup realitzar el trencament simbòlic dels darrers obstacles a la producció de pràctiques no sexistes. L'emergència de pràctiques no sexistes no és, doncs, espontània, sinó resultat d'un llarg procés de recerca-acció, en el qual la participació de l'agent extern esdevé fonamental per a induir el grup a una acció col·lectiva consistent amb l'adquisició i producció d'un nou sistema cultural de referència. La seguretat del grup en la producció de pràctiques que no són legítimes en un sistema cultural dominant d'escola mixta és conseqüència de la centralitat i legitimitat del nou sistema cultural compartit pel grup de treball, per a les quals ha estat fonamental l'adquisició de nou coneixement empíric (i d'una nova perspectiva d'observació de la realitat) i la reflexió crítica sobre el mateix.

L'experimentació de la proposta B és un èxit des del punt de vista dels objectius plantejats. El grup de treball es mostra molt satisfet dels seus resultats.

Teresa: Ho hauries d'haver vist. Primer vàrem penjar anuncis del campionat a tota l'escola. Al principi no s'apuntaven gaires nois però els vam anar animant. Vam deixar dies d'entrenament per fer-ho més seriós. I el dia del campionat estàvem bastants mestres al pati. Vam posar música i anunciàvem els participants per megafonia. Està tot gravat amb videu.

Miriam: Les nenes van "arrassar". Els nois ara demanen campionats de futbol. Jo això ja m'ho veia venir.

Marta: Si, però alguns nens comencen a jugar a gomes a l'hora de pati. M'hi he fixat. I sembla com si després del campionat juguessin més barrejats, nens i nenes.

Sònia: De totes maneres hi havia nenes que jo sé que saben saltar a gomes molt bé i el dia del campionat no volien participar. Es negaven.

Marta: Jo crec que hauríem d'organitzar un campionat d'aquests almenys un cop al trimestre. Va ser molt positiu. Ara s'ha de veure si això canvia alguna cosa.

X.B.: És que aquesta és la primera experiència. Ara haurem de veure com continuem intervenint.

Marta: Si, una possibilitat seria que donéssim temps d'entrenament per a que la gent practiqui pel proper campionat. Així encara la gent s'animarà més.

Arribats a aquest punt, per tant, el professorat del grup de treball completa el primer cicle de la fase de recerca-acció, el qual, pel fet de ser el primer és el més important i el més significatiu des del punt de vista dels objectius del treball, en la mesura en que enfronta per primer cop als límits ideològics i institucionals del sistema cultural d'escola mixta. Tot i que l'avaluació del procés de transformació cultural pot continuar⁴, estem ja en condicions de

⁴ De fet, l'experimentació i avaluació de propostes de modificació al pati de jocs continua a l'escola al llarg del curs 1993-94, curs en el qual el claustre es centra també en l'àmbit curricular de les ciències i les matemàtiques.

qüestionar-nos fins a quin punt s'ha produït una modificació en l'estructura de disposicions i resistències al canvi. El segon qüestionari al professorat ens proporcionarà els indicadors necessaris per a resoldre aquesta qüestió.

5.5. Impacte de la recerca-acció sobre les disposicions i resistències al canvi. El segon qüestionari al professorat.

L'anàlisi en profunditat de la recerca-acció al pati de jocs ha il·lustrat amb detall els principals processos de canvi cultural de les mestres del grup de treball, i, concretament, la dinàmica d'adaptació i resistència entre la lògica d'apropiació de pràctiques, conseqüència del nou coneixement disponible sobre la desigualtat sexual a l'escola, i la lògica de producció de pràctiques, en la qual es posen de relleu els diferents tipus de dificultats institucionals al canvi de pràctiques.

El segon qüestionari sobre les actituds del professorat davant del canvi de pràctiques és un bon indicador quantitatiu per a complementar l'etnografia del procés de canvi. D'una banda, constitueix un instrument útil per a constatar l'existència d'un procés d'extensió de la pràctica autoreflexiva del professorat (a partir de la recerca-acció sobre el pati de jocs a d'altres àmbits de la vida escolar). D'altra banda, permet constatar el nivell de transformació cultural del grup de treball, tant en relació als resultats del primer qüestionari, contestat pel professorat després de la finalització de la fase de sensibilització, com per referència a les respostes de la resta del claustre.

A partir d'alguns indicadors sobre diferents àmbits i tipus de pràctiques educatives, el qüestionari esdevé una forma d'avaluació, la qual, controlada en el temps, ens proporciona informació rellevant sobre el nivell de sedimentació i estabilitat d'un nou sistema cultural d'escola coeducativa. Però la utilitat d'aquest instrument s'ha de fixar en funció de les condicions de la recerca qualitativa realitzada. En efecte, fora equivocat, a partir del qüestionari, intentar descobrir un "model probabilístic" sobre les formes de transformació i producció cultural del grup de recerca com a conseqüència de la metodologia d'inducció; és a dir, intentar determinar la probabilitat d'obtenir respostes positives a determinades qüestions en funció dels canvis detectats en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques. Allò que permet

l'estudi de cas, i el qüestionari com a instrument complementari, és la presència d'un "model mecànic" de canvi en les orientacions culturals dels actors, a partir d'una metodologia d'inducció del canvi ben definida i d'un tipus de centre, les característiques i *ethos* del qual ens han demostrat la presència de pràctiques reproductores de les relacions de gènere.

És en aquest sentit, i només en aquest sentit, que han de ser interpretades les respostes al segon qüestionari.

5.5.1. Característiques del segon qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat

En base als objectius assenyalats, el segon qüestionari al professorat presenta les característiques següents:

- Un total de 48 qüestions, formulades en forma de proposicions d'acció, les respostes a les quals, segons una escala de tipus Likert idèntica a la del primer qüestionari, constitueixen indicadors de disposició o resistència a la introducció de noves pràctiques educatives.
- Un elevat nombre de qüestions idèntiques a les del primer qüestionari amb l'objectiu d'avaluar el nivell de canvi en les actituds del professorat en relació a la primera fase del procés de recerca-acció. Respecte al primer qüestionari han estat eliminades aquelles qüestions dirigides a una comparació entre centre pilot i centre control (qüestions incloses a la taula 4.3). D'altra banda, han estat reduïdes les qüestions corresponents al sistema cultural d'escola separada, donat el seu alt nivell de rebuig detectat al primer qüestionari⁵.

⁵ L'interès per mantenir alguna de les qüestions incloses en el sistema cultural d'escola separada en aquest segon qüestionari respon a la possibilitat de determinar algun tipus de canvi del professorat en la interpretació d'alguna pregunta, com a conseqüència d'un nou plantejament de la rellevància del gènere en l'orientació de l'acció col·lectiva. Per exemple, fora possible que a la qüestió 3: "L'avaluació hauria de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries", clarament rebutjada en el

- Una diversitat de qüestions en funció del seu nivell de concreció (qüestions que expliciten els mitjans amb els quals ha de ser duta a terme una acció i qüestions més genèriques, en les quals no es descriuen els instruments per a assolir-la), en funció de diferents àmbits de la vida escolar (curriculum, avaluació, organització, etc.) i en funció del nivell d'abast del canvi institucional (qüestions que qüestionen més o menys el sistema cultural dominant d'escola mixta).

- Un conjunt de noves qüestions que poden ser categoritzades com a pròpies d'un sistema cultural de referència d'escola coeducativa. L'ampliació d'aquest tipus de qüestions respon a l'interès de disposar de més indicadors relatius al nivell de producció-interiorització d'un nou sistema cultural de referència d'orientació de l'acció. Tot i que aquestes noves qüestions no són comparables amb el primer qüestionari, la seva inclusió complementa la informació de les altres qüestions i permet així constatar el nivell d'adquisició per part del professorat d'una nova lògica de producció de pràctiques no sexistes.

- Finalment, en base a les característiques assenyalades, les qüestions incloses en aquest qüestionari s'agrupen en les categories següents:

i) Variables corresponents al sistema cultural d'escola separada (taula 5.1).

ii) Variables corresponents al sistema cultural d'escola mixta (taula 5.2)

iii) Variables corresponents al sistema cultural d'escola coeducativa, formulades de forma genèrica (taula 5.3).

iv) Variables corresponents al sistema cultural d'escola coeducativa. Qüestions formulades de forma concreta (taula 5.4).

primer qüestionari, el professorat del grup de treball contestés en aquesta ocasió positivament, com a conseqüència d'una interpretació diferent de les diferències de gènere i de la seva importància per a l'avaluació.

Cada taula presenta els resultats en quatre columnes. Les dues primeres corresponen a les puntuacions mitjanes i desviacions típiques del grup de treball i de la resta del claustre (grup present) de les preguntes del segon qüestionari. Les columnes tercera i quarta corresponen a les mitjanes i desviacions típiques del grup de treball i del grup present, respectivament, d'aquelles qüestions incloses al primer qüestionari.

5.5.2. Resultats

Per tal d'ajudar a contextualitzar i entendre les tendències observades en les respostes al qüestionari, en alguns casos s'inclouen testimonis de mestres del grup de treball, recollides en la discussió de grup realitzada en la darrera fase del procés. La presentació dels resultats, d'altra banda, s'ajusta a les categories esmentades més amunt:

TAULA 5.1.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA SEPARADA

GR. TREBALL GR. PRESENT GR. TREBALL 92 GR. PRESENT 92

Q1: L'escola hauria d'incloure una oferta curricular diferent per a nois i per a noies.	4,1 (1,0)	4,9 (0,6)	4,1 (1,6)	4,7 (1,3)
Q3: L'avaluació hauria de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries.	4,1 (1,0)	4,5 (1,5)	4,7 (1,1)	4,9 (0,9)
Q5: Donats els diferents tipus de jocs que realitzen nens i nenes, en alguns casos fora preferible que sortissin al pati en diferents moments.	4,4 (0,7)	4,7 (1,5)	5,0 (0,8)	5,3 (0,6)
Q8: Donades les diferències entre nois i noies, en alguns casos seria preferible que s'organitzessin classes per separat.	(**) 2,9 (1,2)	4,8 (1,0)	4,7 (1,5)	5,2 (0,4)

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell de significació del 95%)

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

1) La taula 5.1. posa de manifest com es manté el nivell de rebuig de les qüestions relacionades amb un sistema cultural d'escola separada, rebuig compartit per tot el claustre. Només la qüestió Q8, referent a la rellevància de les diferències de gènere per a la separació -puntual- per sexes, presenta diferències significatives entre el grup de treball i la resta del claustre. Aquesta qüestió ens indica una clara modificació en la interpretació i rellevància de les diferències de gènere. Després del procés de recerca-acció, el grup de recerca tendeix a considerar com a vàlida una pràctica clarament rebutjada al primer qüestionari. Aquesta mitjana el que posa de relleu és una comprensió de les diferències de gènere com a diferències jeràrquiques i les seves conseqüències sobre la pràctica pedagògica, les quals es manifesten en el no rebuig d'una pràctica considerada inicialment com a completament anacrònica en l'escola actual.

Hi ha, per tant, una oscil·lació des de la consideració de la separació ocasional entre els grups sexuals com a pràctica o objectiu no legítim, a una conceptualització de la separació com a possible estratègia d'acció coeducativa. L'acord, però, respecte a aquesta qüestió, no és unànim, com ho demostren tant l'elevada desviació típica de la qüestió Q8 com el següent diàleg:

Sònia: No, jo no... jo penso que no.

Miriam: Això ho vam discutir i jo reconec que em va costar.

Teresa: Per a algunes coses penso que està bé. Perquè les noies en algunes coses es tallen molt i en canvi si estan soles...

Sònia: Jo que elles es trobin bé hi estic d'acord, però no penso que sigui coeducatiu. És que si separen, si que solucions més alguns problemes, però després què?

Marta: No, però no es tracta d'una separació permanent.

Sònia: No, ja ho sé que es tracta d'una separació puntual.

Teresa: Per exemple, el tema de la sexualitat, i especialment el tema d'homosexualitat i lesbianisme està claríssim que s'ha de parlar per separat... i després junts.

Sònia: A veure, si vols solucionar problemes i aclarir conceptes si.

Marta: Jo no ho rebutjo. En coses concretes... de fet jo he fet probes i m'ha funcionat. Jo, a més, abans tenia tendència a dir-los-hi: "no va, barregeu-vos", i ara en canvi a vegades els deixo, perquè veig que moltes vegades les noies es senten més a gust elles soles. A vegades les deixo. Veig que és positiu. A més, així i tot intervenen més els nois.

Miriam: Si, però segons com la fas pot ser contraproductiu. Si fas un contrapoder tampoc crec que sigui adequat. Ha de ser un mitjà i no un fi.

Ara bé, aquest canvi no el trobem en les altres qüestions de la taula 5.1. Les dues primeres plantegen un xoc entre les diferències de gènere i el qüestionament de valors educatius fonamentals d'igualtat educativa. En aquest sentit, el professorat no deixa espai a una altra interpretació possible d'aquestes qüestions: es tracta d'objectius i pràctiques no legítimes en una pràctica professional que es caracteritza pel principi d'equitat educativa⁶.

La negativa a la qüestió Q5, en canvi, la qual està plantejada en termes semblants a la Q8, demostra la diferència de legitimitat institucional concedida a la mateixa pràctica pedagògica en funció de l'àmbit escolar en qüestió. El pati de jocs, com a espai d'esbarjo i com a temps de l'alumnat, presenta límits des del punt de vista de la legitimitat d'intervenció del professorat (com hem vist al llarg del procés de recerca-acció). En aquest sentit, una alteració radical de les condicions de joc de nois i noies (tot i que pugui plantejar-se

⁶ Cal tenir en compte, d'altra banda, la diferència entre les qüestions Q1 i Q3, per una banda, i la qüestió Q8. Mentre que aquesta pot arribar a ser interpretada com un mitjà ocasional per a assolir un objectiu a llarg termini, una resposta afirmativa a les dues primeres qüestions implicaria estendre la interpretació de les diferències de gènere al nivell de factors més propers a les diferències naturals que a les diferències culturals.

com a mitjà i no com a objectiu) és rebutjada pels ensenyants. Si la separació per sexes a l'aula tendeix a ser interpretada, per les mestres del grup de treball, com a estratègia de reforç de les actituds passives de les noies, la separació al pati de jocs s'interpreta com un pas enrera en el camí cap a la coeducació. L'aula és, a més, un espai educatiu en el qual les mestres controlen totes les activitats i els processos d'aprenentatge, mentre que el poder sobre l'espai del pati recau bàsicament sobre l'alumnat, i, com hem vist, presenta problemes d'intervenció al professorat. Això no exclou, però, com ha demostrat la recerca-acció, que altres tipus de canvis passin a ser legítims en l'àmbit del pati.

TAULA 5.2: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA MIXTA

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q2: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball.	4,4 (0,5)	4,1 (0,6)	4,1 (0,7)	3,8 (1,3)
Q4: Nois i noies haurien de participar conjuntament en les competicions esportives de l'escola.	2,4 (1,4)	2,9 (1,7)	1,9 (1,1)	1,5 (0,7)
Q7: Les preferències per determinades matèries o tallers són un reflex dels interessos individuals de l'alumnat, i en conseqüència els hem de deixar escollir lliurement.	3,4 (1,3)	3,1 (0,9)	3,3 (1,4)	2,4 (1,3)
Q12: L'escola ha d'ensenyar a nois i noies a controlar les manifestacions de debilitat.	4,6 (0,7)	4,1 (0,9)	4,3 (1,1)	3,9 (1,7)
Q13: Caldria que les noies aprenguessin a defensar-se més, a ser més agressives per a enfrontar-se al món del treball.	3,8 (1,6)	3,5 (1,2)	3,9 (1,2)	4,1 (1,6)
Q14: La pedagogia hauria d'aconseguir que les noies aprenguessin a ser més autònomes i menys depenents.	1,8 (0,7)	2,2 (1,6)	2,7 (1,4)	2,5 (1,8)

Q15: El món del treball és un món dur, i en conseqüència així cal socialitzar a nois i noies.	3,4 (1,3)	4,2 (1,6)	3,4 (1,5)	2,9 (1,4)
Q16: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per a l'educació postobligatòria.	4,0 (1,2)	4,0 (1,1)	3,4 (0,8)	3,1 (1,4)
Q25: L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin per igual el material.	1,1 (0,4)	1,7 (0,8)	2,1 (1,8)	1,9 (1,1)
Q28: Hauríem d'impulsar els nois a fer jocs més "afectius"	1,5 (0,8)	2,4 (1,0)	2,4 (1,7)	2,4 (1,7)
Q29: L'escola hauria d'ocupar almenys la meitat de les hores lectives a ensenyaments relacionats amb la vida quotidiana.	(* 1,6 (0,7)	3,4 (1,4)	1,7 (0,8)	3,0 (1,7)
Q34: A l'escola s'hauria de reforçar qüestions relacionades amb la cura dels altres.	1,4 (0,5)	1,8 (0,9)	1,6 (0,5)	1,9 (0,7)

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student amb un nivell de significació del 95%)

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

2) La taula 5.2. és la que menys canvis presenta en relació al primer qüestionari. Inclou fonamentalment qüestions de tipus genèric, i confirma l'estabilitat de les tendències en les respostes incloses en la mateixa categoria al primer qüestionari al professorat, és a dir, el rebuig a un concepte d'escola fonamentat en el valor de canvi de l'educació per a la vida productiva i a una idea durkheimiana de socialització escolar, basada en la inculcació de normes per a l'adaptació funcional dels individus a la societat. En el cas de les respostes del grup de treball, d'altra banda, s'observa una certa "radicalització" en les respostes relatives a la importància de la transmissió i reforç de valors humanistes a l'escola, tant en noies com en nois (Q12, Q28, Q34). Allò que, com havíem assenyalat a les conclusions del capítol 4, constitueix una via de legitimació del projecte d'intervenció (els valors humanistes), es confirma ara amb el reforç d'aquells aspectes de la vida escolar com les relacions afectives interpersonals. El que és més rellevant, però, són les conseqüències del procés de reflexió i acció sobre la rellevància de les divisions de gènere de cara a l'organització d'accions, en la mesura en que aquestes divisions imposen límits a les lliures manifestacions afectives dels individus per diferents causes. Els comentaris de les mestres així ho demostren.

Sònia: Respecte a les relacions físiques també crec que s'ha de treballar. Per exemple, el cas del teatre és claríssim. Quan comencen a tocar-se, al principi hi ha rebuig, hi ha poc contacte. Després es toquen agressivament, a "lo bèstia". Poc a poc, després es suavitzen.

Miriam: Els nens es demostren afecte a base de cops.

Sònia: Quan insisteixes després canvia i canvies llavors els rols. Jo diria que hi ha molts nois que tenen ganes de tenir el rol de dona. I el teatre els hi permet, perquè no són ells, tenen una altra identitat. Llavors veus nens que es col.loquen ràpidament vestits llargs, de princesa, etc. Com que és teatre n'hi ha molts que ho fan automàticament.

Marta: Jo als tallers de teatre intento canviar coses. Canvis de rols, etc. El teatre és 'super' coeducatiu. En les improvitzacions, per exemple, és molt clara la reproducció de rols, i es pot intervenir.

Teresa: Jo en el tema de contacte no he fet pràcticament res, perquè les de 8è ja estan tan 'estereotipades': que si toquen, si tenen contacte, tenen por al que es pugui dir d'elles: "mira, aquella es deixa tocar el cul", etc. Penso fer un treball per contrarrestar aquest tema, perquè quan hi havia algun contacte d'aquest tipus era purament violència.

Marta: Un dia, també, a teatre un noi li havia de dir a una noia que era homosexual, i vols creure't, no va ser capaç. Un bloqueig important.

Finalment, la qüestió Q7 posa de relleu com l'alteració de la lliure elecció dels individus no és per a tot el professorat un tipus d'intervenció legítima (mitjana de 3,4 en el cas del grup de treball i de 3,1 en el cas del grup present). La importància i sedimentació institucional del principi de la llibertat d'elecció, es manté, en la seva formulació genèrica, com a principi difícil d'alterar. Curiosament, com veurem en la taula 5.4., aquesta estabilitat en la resposta es manté des d'un punt de vista de formulació teòrica, ja que sí s'observen canvis en la disposició a intervenir sobre decisions individuals específiques.

TAULA 5.3: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA COEDUCATIVA (QÜESTIONS GENERIQUES)

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q22: Hauríem de procurar donar més el rol de protagonistes a les noies del que ara els hi donem.	(**) 1,2 (0,5)	3,0 (1,8)	2,4 (1,8)	2,5 (1,6)
Q24: Hi hauria d'haver més presència femenina en els càrrecs directius dels centres escolars.	(*) 1,9 (0,6)	3,5 (2,0)	2,3 (1,7)	2,9 (1,8)
Q30: Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història.	1,0 (0,0)	1,3 (0,5)	1,3 (0,5)	1,1 (0,4)
Q32: Els llibres de socials haurien d'incloure al mateix nivell que els fets "històrics", la història de la reproducció de la vida quotidiana.	(*) 1,4 (0,7)	2,7 (1,2)	1,6 (0,8)	1,6 (0,5)
Q36: Els mestres i les mestres hauríem de valorar positivament les actituds més femenines de les noies, com pentinar-se, presumir, etc.	(**) 2,2 (0,9)	4,1 (1,4)	3,4 (2,0)	4,0 (1,8)
Q37: L'escola hauria de reforçar en els nois l'estètica i la bellesa personal com a valors importants.	(**) 1,8 (0,7)	3,0 (1,1)	3,0 (2,2)	2,9 (2,2)
Q39: L'escola hauria d'analitzar les formes de relació social que desenvolupen les noies i procurar extendre-les a tot l'alumnat.	2,1 (0,8)	3,2 (1,4)	-	-

Q40: Les escoles només poden ser coeducatives si el professorat s'arrisca a aplicar noves experiències.	(*) 1,5 (0,5)	2,3 (0,8)	-
Q41: Per tal d'assolir una veritable coeducació el professorat ha d'atendre les necessitats específiques de les noies, tot i que això suposi menys atenció als nois.	2,6 (1,6)	3,8 (1,1)	-
Q47: El professorat hauria d'investigar i modificar les formes en que projecta les seves expectatives diferents sobre nois i sobre noies en l'avaluació.	(*) 1,2 (0,5)	2,7 (1,5)	-
Q48: En alguns casos l'escola hauria de provocar el conflicte entre nois i noies, per tal de que aquestes modifiquessin les seves actituds passives.	(*) 1,5 (0,5)	3,1 (1,5)	-

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student amb un nivell de significació del 95%).

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

3) Les qüestions incloses a la taula 5.3. són qüestions que s'aproximen al tipus ideal que hem descrit com a sistema cultural d'escola coeducativa. Alhora, però, es caracteritzen pel fet de no incloure directament en la seva formulació propostes concretes d'introducció de pràctiques que comportin explícitament un canvi en els mitjans que utilitza l'escola per a dur a terme la seva pràctica educativa quotidiana, tant a nivell pedagògic, curricular o d'organització escolar.

L'interès per diferenciar aquestes qüestions més genèriques de les més concretes, és el d'intentar distingir, només des d'un punt de vista analític, el nivell simbòlic del sistema cultural d'escola coeducativa del nivell de pràctiques. És a dir, es tracta d'organitzar les respostes de tal manera que sigui més fàcil descobrir l'existència de distàncies entre la lògica d'apropiació de pràctiques (en la qual el nivell institucional és present només de forma indirecta) i la lògica de producció de pràctiques. D'alguna manera, podem afirmar que el nivell de compromís adquirit per part del professorat amb una pràctica contrahegemònica, en cas de respondre positivament a les qüestions de la taula 5.3, és inferior al nivell de compromís que es derivaria d'estar disposat a dur a terme els canvis plantejats a la taula 5.4.

D'altra banda, no s'ha de confondre aquesta distinció amb el nivell de radicalitat de les qüestions plantejades. Cadascuna de les taules presenta qüestions amb diferents "graus" de transgressió ideològica i institucional, però el que ara ens interessa diferenciar és l'existència o no de diferències en la "qualitat" de les respostes i no en la seva "intensitat".

Les respostes a les qüestions incloses a la taula 5.3., en el cas del grup de treball, posen de relleu una nova estabilitat del sistema cultural d'escola coeducativa en el nivell simbòlic. En efecte, el grup de treball mostra una disposició positiva amb totes les qüestions plantejades, i alhora, una distància significativa respecte a les respostes de la resta del claustre i, en diversos casos, en relació amb les respostes al primer qüestionari. Aquest canvi, o distanciament respecte a d'altres respostes, es constata especialment en dos tipus

de plantejaments: els que impliquen una valoració directa de comportaments clarament femenins, els quals són rebutjats des del sistema cultural de referència dominant (qüestions Q36 i Q37), i els que defineixen una alteració significativa respecte als significats institucionals dominants, com els canvis respecte a la presència de dones en els càrrecs directius dels centres (Q24), la necessitat de donar preferència a les necessitats específiques de les noies (Q41) o la provocació del conflicte (Q48).

La tendència positiva de totes aquestes respostes, per tant, confirma el que ha mostrat fins aquí l'etnografia del procés de canvi: un nivell significatiu de canvi en les comprensions de la realitat educativa derivat d'un nou coneixement -sociològic-rellevant per a la interpretació de la realitat educativa. La lògica d'apropiació de pràctiques es modifica en base a la constatació i conscienciació per part de les mestres de les formes que pren la desigualtat sexual, així com a partir de la valorització dels elements típicament femenins, els quals passen de ser considerats un "deficit" cultural a ser efectivament valorats pel grup de treball com a valors a estendre a tot l'alumnat.

Aquesta taula, però, no ens permet constatar el nivell de correspondència entre la lògica d'apropiació i la lògica de producció de pràctiques. Les qüestions de la taula 5.4. sí ens ho permeten.

TAULA 5.4.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA COEDUCATIVA (QÜESTIONS CONCRETES)

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q6: L'escola hauria d'intervenir sobre les eleccions curriculars de les noies, impulsant-les més a carreres tècniques.	2,5 (1,2)	3,2 (1,7)	2,7 (1,7)	3,7 (1,9)
Q9: L'escola hauria d'intervenir modificant el diseny curricular d'algunes assignatures per tal de fer-les més atractives a les noies.	2,4 (1,1)	3,6 (1,6)	2,9 (1,7)	3,9 (1,5)
Q10: Els coneixements sobre treball domèstic haurien d'incloure's en el currículum escolar oficial.	(*) 1,6 (1,1)	3,2 (1,2)	1,7 (1,1)	2,6 (1,3)
Q11: Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades.	2,9 (2,0)	3,2 (1,8)	3,1 (2,2)	4,4 (1,3)
Q17: L'escola hauria d'intervenir sobre la distribució de nens i nenes al pati distribuint l'espai de forma equitativa.	(**) 1,5 (0,5)	3,9 (1,8)	3,3 (1,8)	3,6 (1,8)
Q18: Per donar importància als jocs de les noies caldria que aquestes podessin jugar-los al centre del pati.	(**) 1,6 (0,7)	4,0 (1,8)	4,0 (2,1)	4,2 (1,5)

Q19: Per tal d'impulsar més les noies cap a estudis tècnics hauríem de plantejar algunes classes per separat, independentment del nivell de l'alumnat.	(*) 3,1 (1,5)	4,4 (1,0)	4,3 (1,7)	4,3 (1,1)
Q20: L'escola hauria d'intervenir sobre la lliure pràctica dels jocs, fent que les noies participin més dels jocs masculins.	(#) 2,6 (1,2)	3,2 (1,6)	4,0 (1,2)	4,1 (1,7)
Q21: De la mateixa manera que procurem o permetem que les noies puguin jugar a futbol hauríem d'insistir en que els nois juguessin a gomes.	1,5 (0,8)	2,5 (1,4)	2,7 (1,8)	3,2 (2,0)
Q26: Els mestres i les mestres hauríem de controlar el temps d'atenció que dediquem als nois i a les noies.	(*) 1,6 (0,7)	3,0 (1,4)	2,3 (1,7)	3,1 (1,8)
Q27: L'escola hauria d'intervenir més sobre les eleccions curriculars dels nois, trencant amb l'estereotip de desvalorització de les carreres femenines.	1,2 (0,5)	2,6 (1,6)	2,1 (1,8)	2,1 (1,7)
Q31: En el currículum escolar hauria de tenir tanta importància la cuina com les matemàtiques.	(*) 2,2 (1,0)	3,6 (1,2)	3,1 (1,7)	3,6 (1,4)

Q35: L'escola hauria de repartir el professorat de tal manera que hi hagués més presència d'homes en els cursos de cycle inicial i més dones en els de cycle superior.	2,0 (0,8)	3,5 (1,8)	2,3 (1,0)	3,1 (1,2)
Q38: Per tal de donar importància als jocs femenins, l'escola hauria de valoritzar-los organitzant campionats.	(*) 1,4 (0,5)	2,6 (1,1)	-	-
Q42: Hauríem de potenciar que les dones que no fan treballs considerats "femenins" vinguin a explicar la seva experiència a l'escola.	1,2 (0,5)	1,7 (0,7)	-	-
Q43: Caldria planificar sessions amb les famílies per tal de que animessin a les seves filles amb bones aptituds en ciències i matemàtiques a realitzar estudis de tipus tècnic.	1,4 (0,7)	1,7 (0,7)	-	-
Q44: Per tal de que les noies perdin la "por" als ordinadors caldria organitzar algunes sessions amb només noies.	2,5 (0,8)	3,4 (1,3)	-	-

Q45: Hauríem de revisar els temes tractats en la programació de ciències, incloent més els àmbits que més interessen a les noies.	(*) 2,0 (0,8)	3,4 (1,5)	-
Q46: La separació per sexes és una estratègia que hauria de seguir l'escola de tant en tant per tal de potenciar determinades actituds en nois i en noies.	(*) 2,2 (1,8)	4,2 (1,1)	-

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student amb un nivell de significació del 95%).

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

(#) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

4) La taula 5.4. presenta les mitjanes i desviacions típiques de les respostes a qüestions les quals no només incorporen una lògica d'apropiació de pràctiques fonamentada en un sistema cultural d'escola coeducativa, sinó que enfronten al professorat a canvis de pràctiques no sexistes, les quals alteren de forma directa i explícita l'ordre institucional establert. Si en algunes qüestions de la taula 5.3. el professorat podia interpretar que algunes de les proposicions plantejades ja formaven part de la vida escolar del centre, les qüestions de la taula 5.4. defineixen canvis clars i concrets en les pràctiques escolars.

Les proposicions de la taula abasten aspectes curriculars, pedagògics, i d'organització escolar i presenten diferents nivells d'alteració, els quals van des del canvi de materials i continguts a les mesures d'acció positiva. Aquestes qüestions no pretenen en cap cas recollir tots els nivells i variacions possibles de la pràctica escolar, sinó constituir indicadors suficientment diversos per tal de poder contrastar el nivell d'extensió d'una disposició al canvi de pràctiques a partir d'un procés intensiu de recerca-acció centrat en un únic àmbit educatiu com és el pati de jocs.

Els resultats mostren com aquest efecte d'extensió efectivament es produeix en les mestres del grup de treball. És a dir, com la reflexió i indagació afecta no només de forma significativa les proposicions de canvi relatives a l'organització i control sobre el pati de jocs, sinó també com l'alteració respecte a la lògica de producció de pràctiques s'extén a d'altres qüestions de la vida escolar. Les respostes del grup de treball manifesten, en gairebé totes les qüestions, tant una elevada disposició a la producció de noves pràctiques, com un important nivell de consens intern (en la major part de les qüestions les desviacions típiques són inferiors a 1). Veiem-ho amb més detall.

Les propostes relatives a les noves pràctiques sobre el pati de jocs (Q17, Q18 i Q20 i Q21) presenten un canvi radical en relació al primer qüestionari. Aquestes són qüestions rebutjades en el primer qüestionari (excepte la qüestió Q21, amb una mitjana de 2,7) i que en finalitzar el procés de recerca-acció són mesures perfectament

acceptades per les mestres del grup de treball. Les qüestions Q18 i Q20 són especialment significatives, ja que mostren un nivell de comprensió de les possibles mediacions, necessàries per a enfrontar-se a un tipus de canvi dialèctic. Dit d'una altra manera, el grup de treball passa a considerar legítimes, i necessàries per a una escola coeducativa, pràctiques que eren abans rebutjades ideològica i normativament: la discriminació positiva a favor dels jocs femenins -com a estratègia de reforç de les actituds i els valors del grup dominat (qüestió que és també reforçada per resposta a la Q38, relativa als campionats de jocs femenins)- i la intervenció sobre la lliure pràctica dels jocs -tant amb l'objectiu d'eliminar els estereotips de gènere dels jocs com per a ser utilitzada com una estratègia d'atorgar més protagonisme a les noies a través de la seva incorporació a un joc institucionalment dominant⁷.

Ara bé, el treball específic sobre el pati de jocs produeix, com dèiem, un efecte extensió a d'altres àmbits de la vida escolar. La disposició a la introducció de canvis -alguns dels quals suposen una significativa alteració tant de les ideologies pràctiques de gènere com de les normes institucionals (explícites o implícites) establertes- arriba també, tot i que de forma menys pronunciada que en el cas dels canvis relatius al pati de jocs- al nivell del currículum (Q6, Q9, Q10, Q31 i Q45), les pràctiques pedagògiques (Q19, Q26, Q44 i Q46) les estratègies d'eliminació dels estereotips de gènere (Q21, Q27, Q42) i les mesures d'acció positiva (Q9, Q35). En alguns casos, les respostes del grup de treball a aquestes qüestions no suposen un salt qualitatiu respecte al primer qüestionari tant significatiu com en el cas del pati de jocs (de desacord gairebé complet a acord) però sí que s'observa una pauta constant en el cas del grup de treball: en aquelles respostes amb un alt nivell d'acord (puntuacions mitjanes entre 1 i 2) s'observa un elevat nivell de consens intern, mentre que, en general, com més indeterminació hi ha amb la proposició plantejada més s'accentua la dispersió de

⁷ Tot i que la mitjana del grup de treball de la Q20 (2,6) és sensiblement superior a la de les altres qüestions relatives al pati de jocs, és especialment significatiu el fet que les mestres del grup responguin afirmativament a aquesta qüestió, ja que al llarg de la fase de recerca-acció s'ha detectat una posició crítica respecte als valors que incorpora el joc del futbol. Això reforça l'afirmació que el valor que el grup de treball atorga a la qüestió Q20 sigui el d'una estratègia de mediació cap a una pràctica coeducativa.

respostes. És a dir, el procés de recerca-acció confirma l' "efecte de consens" sobre l'estructura de disposicions i resistències al canvi del grup de treball, i, per tant, l'adquisició i producció progressiva d'una lògica de producció de pràctiques comú.

Aquest canvi global d'actituds de disposició al canvi per part del grup de treball, és, fonamentalment, un canvi conscient i intencionat, tal i com ho mostra el següent diàleg:

Sònia: Ara les nenes posen nens/es. Utilitzen el doble gènere, els nens no. Les nenes si que se n'adonen, i t'estic parlant de 3er d'EGB. Inclús quan tinc un "patinaço" i dic: "els nens", les nenes contesten: "i les nenes què?" Això ja m'ho comencen a dir. Això vol dir que la meua actitud també ha canviat. Al treballar això vas amb els ulls molt més oberts. Tinc tendència a dirigir-me molt a les nenes, a preguntar-les-hi més.

Lourdes: Recordo quan em vaig posar a preparar el treball sobre els sectors econòmics: els nens em diuen de que treballen els pares i classifiquem les feines. I em van sortir diferents feines: cap a l'agricultura, 6 a indústria i 16 o 17 a serveis. Va donar la casualitat que les mares de dues criatures treballaven fent feines a d'altres cases, i ho vam col·locar a serveis. I llavors els vaig preguntar, que no treballen les vostres mares? I com és que no estan remunerades? Si per aquesta feina a les mares d'ells els paguen. I els nens: "si, és injust".

X.B.: El fet de dedicar més atenció a les noies creieu que ho feu expressament?

Sònia: Si, clar, que intervinguin constantment. I com que són bones, la imatge de la nena es revaloritza, pren més protagonisme. I això ho faig de manera deliberada. A 3er a mi és la primera vegada que les nenes m'escruien en doble gènere, i a vosaltres?

Marta: A nosaltres a vegades els nens també ho posen.

Lourdes: A 8è els nens han detectat que intentem potenciar més a les nenes. Això és una actitud clara, ho diuen.

Teresa: Els nens fins i tot diuen: “Ah, com que és nena no li dius res”. S’ha d’anar amb cura, a vegades et passes una mica.

X.B.: Això us crea incomoditat?

Teresa: A mi no.

Lourdes: A mi tampoc.

Miriam: Cap ni una.

Marta: Els conflictes a 8è ho hem intentat controlar, que el biaix a favor de les noies no fos tan evident, però...

Els comentaris de les mestres mostren la seguretat del col·lectiu en relació amb un tipus de pràctiques no habituades a nivell institucional, així com un nivell significatiu d’intencionalitat en les seves accions, el qual es manifesta en l’atenció de les mestres al col·lectiu de noies, entès ara com a col·lectiu dominat. Aquesta intencionalitat, com ha fet palès la fase de recerca-acció, només apareix després d’un treball en profunditat que combina la reflexió i l’acció i que acostava el grup de treball a la coherència entre les lògiques d’apropiació i de producció de pràctiques, orientades a partir d’un sistema cultural d’escola coeducativa produït col·lectivament. El segon qüestionari al professorat, per tant, confirma la transformació cultural col·lectiva, la qual genera unes determinades disposicions al canvi. Si bé encara les noves actituds poden seguir topant amb ideologies pràctiques de gènere i amb normes institucionals sedimentades col·lectivament, pròpies d’un sistema cultural d’escola mixta, el grup de treball ha produït un procés col·lectiu de producció cultural que és contrahegemònic en la mesura en que ha partit del desemmascament dels principis hegemònics subjacents en les pròpies ideologies i pràctiques dels actors socials. En la mesura en que aquest procés aprofundeix la comprensió i la capacitat crítica dels protagonistes del canvi, el grup de treball construeix col·lectivament una actitud de resistència.

5.6. Conclusions

Pel seu nivell d'aprofundiment en el problema, la fase de recerca-acció esdevé el procés central del canvi cultural del professorat. La sensibilització ha situat el grup de treball (i en menys mesura, la resta del claustre) en disposició de centrar els esforços d'acció i de reflexió en un àmbit concret. Les raons per les quals aquest àmbit ha estat el pati de jocs han estat exposades al començament d'aquest capítol (apartat 5.1.).

La recerca-acció, per tant, parteix d'unes escasses alteracions produïdes a nivell de l'estructura de disposicions i resistències al canvi, i, per tant, d'una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques orientada a partir d'un sistema cultural d'escola mixta. Els efectes de la fase de sensibilització el que permeten és, per una banda, confirmar les fonts de legitimació del projecte global de recerca-acció (constatar el nivell de desigualtat sexual i els beneficis potencials de l'experiència sobre tota la comunitat escolar) i, d'altra banda, definir el problema de la reproducció dels gèneres com un problema social i cultural i no com un producte de la pràctica individual, qüestió que, com hem vist, limita la capacitat de crítica i de problematització de les mestres, però permet la necessària desculpabilització per a superar les possibles resistències a participar en el projecte.

És aquest escàs nivell de transformació cultural el que, en el procés de definició del problema, limita la problematització del pati de jocs. El reconeixement de la desigualtat sexual es fa compatible amb valors de respecte a les eleccions individuals, amb reflexions al voltant del determinisme de l'espai i amb la norma escolar del pati com a espai i temps propis de l'alumnat. L'observació de la desigualtat, però, obliga al grup de treball, de forma no conscient, a resoldre aquestes contradiccions, la qual cosa es fa palès a partir de les estratègies d'adaptació (conflictes potencials amb l'alumnat; qüestionament sobre la necessitat d'intervenir a l'hora de pati, etc.).

És només en la mesura en que la problematització, a partir de la inducció indirecta de l'agent extern, s'extén al nivell de les actituds conformistes del col·lectiu femení i a les conseqüències d'aquestes actituds sobre la seva posició subordinada, quan les contradiccions comencen a produir un cert nivell d'inestabilitat col·lectiva en el grup de treball. Aquesta tensió s'accentua en el moment en el qual les contradiccions entre la inacció i la reproducció dels gèneres es fan més visibles, moment que té lloc quan el col·lectiu de mestres reconeix la necessitat d'haver de donar més protagonisme institucional al col·lectiu femení (pel fet de constatar el perjudici de les actituds conformistes sobre la seva situació al centre), i, alhora, manté fortament arrelades les sedimentacions col·lectives institucionals i ideològiques sobre l'espai i el temps del pati de jocs.

En aquesta situació el grup de treball assoleix el primer nivell d'autocrítica col·lectiva. La desculpabilització individual comença a deixar pas a la primera aparició de la culpabilització col·lectiva i a un reforç de les significacions intersubjectives. En aquestes circumstàncies, la manca de programació i de planificació pedagògica d'aquest temps escolar comença a ser percebuda col·lectivament com una de les causes possibles de la desigualtat sexual observada.

No obstant, l'extensió de la problematització (només al nivell assenyalat, i no encara al nivell de reconeixement de la jerarquia de valors masculins i femenins a l'espai del pati) no genera en el grup de treball el nivell de seguretat col·lectiva necessari per a dur a terme accions alternatives. La situació d'inseguretat col·lectiva es manifesta en la manca de disponibilitat de recursos legítims dins del sistema cultural d'escola mixta que permetin la resolució de les contradiccions. Mantenir els principis de llibertat d'elecció, de respecte als jocs i valors de cada grup sexual i de manteniment de l'estructura de l'espai, i, al mateix temps, disposar d'alternatives per a que les noies modifiquin llurs actituds passives o per a assolir una relació d'igualtat sexual al pati, és una equació irresoluble.

La inducció de l'agent extern en el moment de la construcció i contrastació de les hipòtesis esdevé fonamental com a estratègia

d'erosió de les sedimentacions col·lectives limitadores del canvi. En aquesta etapa del procés, els interrogants que plantegen les hipòtesis són ja interrogants legítims dins del col·lectiu de mestres. La interpretació i conseqüències que el professorat extreu de la petita recerca sobre el pati ens indiquen l'alteració de la lògica d'apropiació de pràctiques. En efecte, la disponibilitat d'un nou coneixement empíric actua com a factor de resolució de les contradiccions explícites i latents del grup de treball. Esdevé l'element de legitimació necessari per a desfer la situació d'inseguretat col·lectiva en dos sentits: d'una banda, possibilita l'ampliació de la problematització del pati de jocs en la mesura en que el problema de la diferència cultural s'afegeix i intersecciona amb el problema de la desigualtat sexual; d'altra banda, permet identificar la presència de resistències manifestes o latents del col·lectiu femení, i, per tant, converteix en possibles accions que es dirigeixin a donar veu al grup silenciats, les quals no són plantejables a partir d'un sistema cultural d'escola mixta.

El nou coneixement disponible provoca el qüestionament de valors sedimentats col·lectivament i permet que el grup de treball, de forma no conscient, es situï davant d'una nova lògica d'apropiació de pràctiques no sexistes. En aquesta etapa del procés, el grup de treball planteja en termes teòrics una direcció de l'acció coeducativa amb un nivell significatiu de radicalitat: la necessitat de fer emergir el conflicte o la discriminació positiva són propostes que s'allunyen completament d'un sistema cultural d'escola mixta. No obstant, el grup de treball arriba a aquest nivell de discurs sense ésser completament conscient del nivell de contrahegemonia que aquest incorpora. Ha produït col·lectivament i progressivament les legitimacions necessàries que donen suport a aquest discurs, el qual a la vegada construeix i emergeix d'un sistema cultural d'escola coeducativa, però sense prendre consciència tant de la distància política que el comença a separar de la resta del claustre com de la dificultat ideològica i pràctica que suposa la traducció de la nova lògica d'apropiació de pràctiques en una lògica de producció de pràctiques no sexista.

El nivell de consciència de radicalitat només apareix a la darrera fase del procés de recerca-acció, moment en el qual torna a prendre protagonisme l'agent extern. Les estratègies d'adaptació reapareixen quan el grup constata les distàncies assenyalades, tant amb els altres significants (alumnes i resta del claustre) com amb les normes de la institució. Aquestes estratègies d'adaptació es manifesten en el caràcter limitat de les propostes d'intervenció. A la darrera fase del procés de recerca-acció, per tant, el sistema cultural d'escola coeducativa és estable a nivell simbòlic però inestable al nivell de pràctiques. La inducció de l'agent extern, en aquest cas directa, acosta al col·lectiu a la coherència entre el nivell simbòlic i el nivell d'acció. Aquest és el darrer obstacle a l'aparició de la pràctica contrahegemònica. L'experimentació, i els resultats, positius d'aquesta experimentació sobre el canvi d'actituds, la distribució de l'espai i la diversificació dels jocs, permeten donar coherència a les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques. El nou coneixement empíric derivat dels efectes de la intervenció proporciona la legitimació necessària per a la seguretat interna del grup de treball, indispensable per a la progressiva sedimentació de les pràctiques contrahegemòniques.

El segon qüestionari al professorat i les verbalitzacions de les mestres posteriors a la introducció de canvis al pati de jocs, un cop finalitzat el primer cicle de la fase de recerca-acció, permeten constatar el canvi d'actituds del grup de treball. La sedimentació d'un sistema cultural d'escola coeducativa com a sistema orientador de les pràctiques educatives es fa palès a través de l'efecte d'extensió que el treball sobre el pati de jocs té sobre altres àmbits de la vida escolar. Això no significa en absolut que hagin desaparegut completament les resistències ideològiques i pràctiques al canvi, però ens trobem davant d'un col·lectiu que ha estat protagonista d'un procés de transformació cultural notable. El grau en què les noves sedimentacions col·lectives s'extenen al centre i el nivell en què els canvis de pràctiques s'institucionalitzen serien l'objecte d'estudi d'una altra recerca.

CONCLUSIONS

Conclusions

L'exploració en profunditat del procés de transformació de les actituds de les mestres del grup de treball ens ha permès descriure i analitzar un procés de producció cultural d'un col·lectiu sota unes condicions determinades. D'altra banda, tot i constituir una delimitació material i simbòlica determinada, el fet d'haver centrat la recerca sobre el pati de jocs no s'ha d'entendre com una limitació a la possible validesa de la recerca, sinó com una necessitat d'aprofundiment en el paper investigador del professorat i, alhora, com una resposta a les condicions metodològiques prèviament fixades.

Són per tant els criteris metodològics, la naturalesa del propi objecte d'estudi i les limitacions que acompanyen a tot treball de recerca, les raons per les quals és oportú establir el límit temporal per a l'anàlisi després de la cobertura d'un cicle complet de la fase de recerca-acció. De fet, en un estudi d'aquestes característiques, la variable temps és més fonamental en l'anàlisi que l'àmbit concret sobre el qual el professorat realitza el treball de recerca-acció. La comparació entre el nivell de transformació aconseguit al pati de jocs i a qualsevol altre àmbit de la vida escolar no seria factible, ja que els sistemes culturals d'orientació de l'acció serien completament diferents en cada cas.

A través de la descripció etnogràfica i dels qüestionaris d'actituds hem pogut acostar-nos a la hipòtesi principal i a les hipòtesis secundàries plantejades al darrer apartat del capítol 2. L'anàlisi sincrònica del procés de transformació - als capítols 4 i 5 - ens ha mostrat, tot i que de forma desordenada, tant la plausibilitat de les hipòtesis plantejades com la seva constatació, la qual, no cal dir-ho, s'ha d'entendre en el context d'una anàlisi qualitativa en profunditat, lluny de qualsevol mètode de contrastació estadística. Això no obstant, tal i com s'ha fet palès a l'apartat 3.3, res invalida l'adequació de l'estudi de cas com a metodologia òptima per a explorar les hipòtesis plantejades.

És el moment de recuperar les hipòtesis de partida amb l'objectiu, però, més que d'exemplificar-les, d'utilitzar-les com a punts de referència per a la *reflexivitat*. És a dir, un cop realitzada l'exploració en profunditat, estem en condicions de reflexionar sociològicament, no només sobre aquelles àrees "il·luminades" per l'etnografia, sinó també sobre la relació entre la contrastació empírica i el perquè dels resultats obtinguts.

Donades les característiques de la recerca, aquesta reflexivitat podem efectuar-la a dos nivells. En primer lloc, a nivell del procés de transformació del centre pilot cap a una lògica d'acció coeducativa i, en segon lloc, a nivell de la relació entre la pròpia metodologia d'inducció i el canvi cultural del professorat.

6.1. El procés de transformació cap a la coeducació: De la igualtat sexual a la diferència cultural.

Recuperem la hipòtesi principal del treball:

El professorat, sota unes condicions determinades, canvia de sistema cultural de referència d'educació dels gèneres - del sistema cultural d'escola mixta al sistema cultural d'escola coeducativa. Aquest canvi ve expressat a partir d'una transformació en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques, és a dir, a partir de modificacions en les disposicions a la introducció de pràctiques alternatives i en la producció de noves pràctiques.

De fet, el millor indicador del nivell de transformació assolit ve expressat en la comparació entre els resultats corresponents als dos qüestionaris d'avaluació del canvi d'actituds (veure taules de l'apartat 5.5.), el qual ens permet, com ja hem vist, parlar d'un canvi en la lògica d'orientació de les pràctiques educatives. No obstant, un cop il·lustrat el nivell de canvi, el que esdevé més rellevant és la comprensió -ni que sigui aproximada- del *perquè* el professorat assoleix un determinat nivell de transformació cultural, és a dir sobre què actuen les condicions de treball per a fer possible

l'aparició de les noves orientacions culturals dels actors. Ens detindrem en aquest procés des d'un punt de vista de la lògica de transformació de la pràctica coeducativa del professorat.

El punt inicial de partida del procés de recerca ens ha dibuixat una escola amb un discurs hegemònic d'educació dels gèneres. Hem il·lustrat la incorporació d'aquest discurs en les ideologies pràctiques de gènere, el qual s'expressa tant a nivell de les lògiques d'apropiació com de producció de pràctiques sexistes.

La part visible de la ideologia del professorat és aquella que forma el conjunt de valors i legitimacions del sistema cultural d'escola mixta, els quals són defensats explícitament pel professorat: la individualitat d'aprenentatge de cada alumne, la igualtat d'atenció sense distinció, la neutralitat de l'escola com a institució meritocràtica, la imparcialitat de la tasca docent, la transmissió d'uns valors humans fonamentals, etc. Aquests valors són condensats, a nivell institucional en dos principis fonamentals: un marge important de llibertat d'elecció dels individus i l'existència, més o menys explícita, d'un tipus ideal d'alumne, model que serveix de referència per a entendre la significació del *deficit* cultural.

D'altra banda, la part invisible d'aquesta ideologia roman darrera el no qüestionament de la interpretació de l'aplicació d'aquests valors a cada gènere: d'aquesta manera, el fet de reconèixer que nois i noies *són diferents*, no altera ni qüestiona l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. Tot i que en un discurs paral·lel, els ensenyants puguin manifestar entendre la diferència entre sexe i gènere, aquesta comprensió no s'extén al nivell de l'escola: el sexe dels individus és una variable exògena en el procés educatiu, i, per extensió, ho és el gènere. D'aquesta manera, les contradiccions que apareixen al nivell del discurs del professorat romanen latents gràcies a una reificació absoluta del de la formació dels gèneres.

Les contradiccions encara són més latents al nivell de les normes escolars, ja que el professorat no disposa de cap referència relativa

als possible efectes de normes escolars alternatives. Les ideologies pràctiques de gènere en el sistema educatiu es completen doncs amb les sedimentacions institucionals relatives a les formes d'organització escolar, el currículum, la pedagogia i les formes d'avaluació. El gènere no ha estat mai ni és una variable rellevant per a l'orientació de l'acció, i, en conseqüència, és ignorat en el què s'ensenya, en el com s'ensenya, i en el com s'avaluen i interpreten els comportaments i el rendiment de l'alumnat. Aquesta invisibilitat, d'altra banda, ve reforçada per la manca d'indicadors observables de desigualtat sexual: ni les noies treuen males notes ni es comporten malament.

No és estrany, doncs, que el professorat reifiqui inicialment el problema del sexisme i que es plantegi que el que està al seu abast és únicament intentar canviar els estereotips interioritzats per l'alumnat. Pel professorat el problema de la discriminació sexual es situa fonamentalment en d'altres institucions socials. L'escola pot actuar com a contraforça, però el reconeixement de les diferències de gènere no afecta en cap cas la neutralitat escolar, ni la lògica de la seva acció.

Aquestes consideracions relatives a les ideologies pràctiques de gènere, les quals se'ns confirmen tant des d'un punt de vista teòric (capítol 2) com empíric (capítol 4), són les que guien la construcció de la metodologia d'inducció. Permeten identificar la naturalesa de les principals resistències col·lectives al canvi, i, a partir d'aquí, seqüenciar el procés d'inducció externa i disposar de categories que facin possible interpretar la transformació de les actituds del professorat envers l'educació dels gèneres. Aquesta és, doncs, la situació de referència inicial, la qual fa possible, en aquest estudi, entendre la coeducació com a sinònim del procés que porta al professorat a unes noves actituds davant la comprensió i l'educació dels gèneres. Disposem de les condicions inicials: sabem a través de quins mecanismes actua el principi d'hegemonia, tant pel que fa al discurs com pel que fa a la lògica d'orientació de les pràctiques del professorat.

La comparació “fotogràfica” entre aquesta situació i la situació final ens confirma l’existència d’un significatiu procés de transformació cultural. El gènere s’ha convertit en una variable fonamental per a l’orientació de la seva acció, tant a nivell de les accions “directes” sobre els individus com a nivell de valors educatius.

Pel que fa als individus, la variable “grup sexual de pertinença” i, més enllà d’això, “gènere de l’individu”, ha passat a ser una categoria d’interpretació de l’alumnat fonamental, tant en termes d’igualtat sexual en l’accés als recursos educatius com en termes de trets específics de comportament individual. És a dir, la funcionalitat de la variable gènere no només es deixa notar per a corregir les situacions de desigualtat, sinó que porta al professorat a interpretar conductes dels individus, d’interès envers determinades tasques escolars o d’oposició o resistència, en tant que individus socialitzats en el gènere masculí o femení. La rellevància del gènere s’extén des de la interpretació dels productes educatius de cada grup sexual (formes de respondre a una redacció lliure, dibuixos, etc.) a la comprensió de les relacions interpersonals (reaccions diferents de nois i noies en funció de les persones intervinents en la interacció, etc.). Aquesta rellevància del gènere es radicalitza en el moment en el qual el grup sexual de pertinença és, pel professorat, una categoria vàlida per a la discriminació positiva.

Pel que fa als valors educatius, es fa palesa la rellevància del gènere femení com a categoria cultural rellevant per a l’orientació de pràctiques. La voluntat notable de “feminització” del currículum, de cercar noves estratègies pedagògiques més cooperatives i menys competitives, o el treball sobre la sensibilitat i afectivitat de l’alumnat, esdevenen objectius educatius importants pel grup de treball. No obstant, la radicalització dels valors educatius es produeix en el moment en el qual el grup de treball passa d’identificar aquests valors com a valors humanistes universals a identificar-los com a valors femenins, és a dir, en la mesura en que el professorat reconeix col·lectivament un grup sexual com a portador d’unes relacions socials i d’unes formes de vida específiques. La identitat entre grup social (sexual) i valors

culturals és fonamental, ja que porta al professorat a accentuar encara més la percepció de les diferències culturals entre els gèneres. Això explica per què el professorat passa a respondre positivament en el segon qüestionari aquelles qüestions relatives a formes de comportament i valors clarament femenins, les quals havien estat anteriorment rebutjades. El nivell fins el qual pot extendre's la identificació de comportaments femenins i la seva valoració positiva indiscriminada és una hipòtesi possible però inabastable en aquest estudi.

Ara bé, la producció col·lectiva d'un sistema cultural d'escola coeducativa no és només constatable per una nova forma d'entendre la variable sexe en el procés educatiu. Aquesta lògica d'orientació de les pràctiques educatives només és comprensible que apareixi al costat d'una transformació dels components que donen estabilitat al sistema cultural de referència. És a dir, el sistema cultural d'escola coeducativa implica el desenvolupament de la capacitat crítica del professorat, la qual es manifesta en una nova comprensió de la institució escolar. La neutralitat de l'escola és ara substituïda per una comprensió del seu paper reproductor de les jerarquies socials i culturals, i el seu propi paper d'agents de coneixement és qüestionat en la mesura en que el professorat descobreix el seu paper reproductor de la desigualtat sexual.

La construcció progressiva d'una disposició col·lectiva a modificar les normes escolars esdevé l'indicador que il·lustra el nivell de màxima alteració cultural, ja que ens mostra un nivell de transformació en el pla de la ideologia sexista i en el pla de les sedimentacions institucionals del professorat. Coeducació, acaba essent, pel professorat, sinònim d'una política escolar radical en relació amb el sistema cultural d'escola mixta. L'elaboració cultural del professorat és el que ha generat nous espais de legitimació i nous coneixements que donen suport a aquesta nova disposició al canvi.

El procés de transformació, no obstant, ja sabem que ha estat progressiu (que no vol dir lineal). Les hipòtesis relatives al propi procés de transformació ens permeten reflexionar sobre el *com* ha

tingut lloc aquest canvi. La reflexió sobre les mateixes serà efectuada per a cadascuna de les dues fases de la metodologia.

Primera hipòtesi secundària: El procés de canvi cultural no és un procés lineal, en el qual elements del sistema cultural passat resten completament superats. El procés és un procés dialèctic d'adaptació i resistència al canvi. Els elements propis del sistema cultural dominant apareixen i desapareixen de la vida institucional en funció del nivell d'arrelament de valors i normes en les ideologies pràctiques del professorat.

Segona hipòtesi secundària: Les resistències al canvi del professorat són menys fortes quan el tipus de canvi proposat té legitimitat en el sistema cultural de referència dominant i més fortes quan el canvi correspon clarament a un sistema cultural contrahegemònic. Concretament, seran més fortes les resistències a introduir elements propis de la cultura femenina, que impliquen un canvi clar de sistema cultural d'orientació de l'acció, que introduir canvis correctors de les desigualtats detectades entre ambdós grups sexuals.

Tercera hipòtesi secundària: El grup protagonista del procés de canvi adquireix progressivament consciència de col·lectiu impulsor del canvi. Les diferències en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques d'aquest grup respecte a la resta del professorat són un signe de canvi de sistema cultural.

6.2. Els límits de la sensibilització com a procés de transformació cultural: la consolidació d'un model liberal d'educació dels gèneres.

El procés de transformació cultural no ha estat ni un "salt cultural" brusca ni una transformació lineal. Entre les ideologies pràctiques de gènere i l'aproximació plausible del grup de treball a una lògica d'orientació de pràctiques contrahegemònica en el moment de tancar la recerca, transcorre un procés de forces i contraforces culturals. En efecte, la significació de la seqüenciació

defensada a la metodologia d'inducció no implica, com s'ha fet palès, que el procés de transformació cap a la coeducació sigui un procés lineal. Permet interpretar dues fases ben diferenciades de comprensió de la igualtat sexual per part del professorat, però en cadascuna d'aquestes fases la producció cultural respon a un procés dialèctic d'adaptació i resistència, i té com a resultat diferents estadis de formació de l'acció col·lectiva.

En efecte, en finalitzar la fase de sensibilització els efectes sobre l'estructura de disposicions i resistències al canvi del professorat donen a entendre una nova comprensió de les manifestacions de la desigualtat sexual a l'escola. Per a les mestres ara és legítim exercir determinats "controls de gènere", alguns dels quals havien estat realitzats abans per l'escola esporàdicament (control del llenguatge), i d'altres que són una conseqüència del procés de sensibilització (control de l'accés de cada grup sexual als recursos educatius). La pròpia metodologia d'inducció i les mateixes fonts de legitimació institucional ens donen les claus per a entendre el perquè d'aquest primer nivell de canvi.

L'observació dels diferents àmbits i formes de projecció de la desigualtat sexual al centre condueixen al professorat, per un costat, a conèixer amb més exactitud la interiorització dels estereotips de gènere en el propi alumnat i, en segon lloc, a erosionar una de les sedimentacions col·lectives fonamentals: la inexistència de garanties d'igualtat a l'escola. Aquesta és la primera mirada introspectiva a la vida escolar. Un nou coneixement empíric sobre l'existència de desigualtat sexual és ara disponible pel professorat. La descoberta de l'alumnat com a portador de relacions sexistes és rellevant en la mesura en què el professorat constata, si més no, com el *seu* alumnat també reproduïx els estereotips de gènere i les formes específiques en què ho fa. No obstant, això no només no altera sinó que confirma la desculpabilització del professorat (és un problema d'ells i elles). El que constitueix, en canvi, una alteració important és el fet de constatar com la mateixa institució no garanteix un principi educatiu fonamental: la igualtat d'accés i d'atenció a l'alumnat.

La problematització del sexisme s'ha ampliat en relació amb el moment inicial: ha passat d'ésser un problema quasi aliè a l'escola a un problema que també es projecta sobre la vida escolar. Ara bé, les limitacions en la problematització després de la fase de sensibilització ja han estat posades de relleu. Ara podem reflexionar sobre la relació entre els límits a la problematització i la dinàmica de les estratègies d'adaptació i resistència al canvi, dinàmica que ens indica tant les vies de penetració cultural com els límits a una nova lògica d'orientació de pràctiques.

D'una banda, malgrat que el sexisme hagi passat a ser també un problema escolar, ho és només en la mesura en què la discriminació sexista es projecta sobre la vida escolar: per exemple, hi ha sexisme a l'escola perquè el llenguatge que utilitzem col·lectivament és sexista, o perquè els textos educatius tenen continguts i imatges sexistes. Les mestres, però, no interpreten la seva participació individual i col·lectiva en la producció de sexisme. La rellevància de la variable gènere en l'orientació de l'acció apareix com a conseqüència de la necessitat de controlar les relacions externes de desigualtat que es projecten a l'escola. No és, encara, conseqüència de l'actitud i pràctiques sexistes del propi professorat. Tot i que puntualment apareixen actituds d'autocrítica, no hi ha una lògica col·lectiva en aquest sentit.

La presa de consciència produeix un estat d'inseguretat col·lectiva en relació amb algunes pràctiques de la vida escolar. Ara bé, aquesta inseguretat es refereix, només a aquells aspectes que la fase de sensibilització ha posat en qüestió. És a dir, només hi ha inseguretat en relació amb un determinat tipus de pràctiques, les quals són legítimes en un sistema cultural d'escola mixta. La inseguretat no es posa de manifest en aquelles qüestions que no són ni tan sols plantejables pel professorat. Aquest és el cas, per exemple, de determinades propostes incloses al qüestionari sobre discriminació positiva o sobre canvis institucionals bruscs.

Això fa que el professorat només desenvolupi estratègies d'adaptació en aquells aspectes que es troben enmig entre allò que ha qüestionat la fase de sensibilització i allò que no és ideològica o

institucionalment pertinent. De fet, és impossible aïllar els factors que, en cada comentari del professorat o en cada proposició inclosa al primer qüestionari, expliquen les causes de les estratègies d'adaptació (si són més degudes a qüestions d'ideologia de gènere o de sedimentacions institucionals col·lectives o d'una interacció entre ambdues coses). En qualsevol cas, però, la presència de diferents interpretacions en funció de cada cas analitzat (per exemple, entre la interpretació del sexisme en els llibres de text o la interpretació dels comportaments més femenins) i de diferents nivells de disposicions al canvi en funció de la pràctica escolar posada en qüestió (canvis en l'organització pedagògica o canvis en la programació curricular, per exemple), juntament amb actituds de rebuig col·lectiu a determinades propostes de canvi, il·lustren com existeixen "limitacions" en la definició del problema del sexisme per part del mateix grup de treball.

Ens trobem, doncs, davant d'una comprensió liberal de la igualtat d'oportunitats entre els sexes. El problema del sexisme és un problema d'individus, i no de cultures de grup. El professorat es mostra disposat a corregir les manifestacions evidents de desigualtat en la mesura en que l'evidència empírica mostra la discriminació d'un col·lectiu concret, però els límits de l'acció venen imposats per l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. Els principis fonamentals de les ideologies pràctiques de gènere del professorat no s'han alterat: llibertat d'elecció i igualtat (homogeneïtat) cultural són garanties democràtiques fonamentals del sistema educatiu.

No obstant, la inseguretats col·lectiva no apareix perquè la fase de sensibilització posi al descobert com la institució escolar ni tan sols garanteix els principis educatius fonamentals, ja que les correccions en aquest aspecte són gairebé espontànies i immediates, sinó perquè la conscienciació i constatació de la desigualtat sexual comença a qüestionar algunes normes escolars enteses col·lectivament com a valors inalterables. És per això que, com més s'allunya de la norma institucional la proposició de canvi, més contundent i homogeni és el rebuig col·lectiu. Tant el grup de treball com la resta del clastre són taxatius en aquest sentit. Al

professorat no li cal desenvolupar estratègies d'adaptació en les qüestions més "radicals", perquè la mateixa proposta no és pertinent (és impertinent). Un bon exemple d'això són algunes de les proposicions de canvi relatives als canvis al pati de jocs (alteració de la lliure elecció dels jocs, distribució de l'espai, etc.), les quals plantegen canvis "no raonables" des de la lògica educativa dominant.

Les estratègies d'adaptació sí apareixen, en canvi, quan es fa evident la contradicció entre observació empírica i el propi discurs educatiu de les mestres o quan apareixen contradiccions entre el propi discurs humanista del professorat i la "feminització" de les relacions interpersonals. El mateix cas del pati és un bon exemple de la primera qüestió: la constatació de desigualtat en l'ús d'un recurs educatiu com és l'espai no comporta l'alteració immediata de la situació per part de les mestres del grup de treball. Pel que fa a la segona qüestió, el professorat és capaç, per exemple, d'identificar la tendresa com un valor educatiu fonamental, però sentir-se incòmode en les situacions que podrien ésser aprofitades per a realitzar un treball pedagògic en aquest sentit (relacions físiques agressives entre l'alumnat o crítiques a les actituds més femenines de determinats nois).

Una darrera qüestió relativa a la primera fase de la transformació cultural del professorat fa referència a la rellevància dels valors humanistes com a espai de penetració de la producció cultural del professorat. Les respostes al primer qüestionari han posat de relleu el refús d'aquelles qüestions que acosten la lògica de les pràctiques educatives a una lògica fonamentada en el valor de canvi de l'educació per al món productiu, qüestionant d'aquesta manera un dels valors identificats des d'un punt de vista teòric com a components del sistema cultural d'escola mixta. En principi, doncs, els valors humanistes constitueixen el primer espai simbòlic per a la producció de pràctiques coeducatives. No obstant, el transcurs de la fase de sensibilització, i el desenvolupament d'estratègies d'adaptació a mesura que els valors humanistes són traslladats a situacions concretes (educació de l'afecte, la cooperació, la sensibilitat, etc.), posen de manifest la distància entre el discurs i

les pràctiques. Els valors humanistes, de fet, poden acabar constituint el nivell discursiu de legitimació necessari el qual emmascara unes pràctiques que s'acosten en realitat a un model d'escola competitiu i individualista. Aquests valors, per tant, són alhora una via de penetració del canvi cultural i una font de legitimació necessària que emmascara unes determinades pràctiques discriminadores a l'escola mixta.

En definitiva, les interseccions entre les sedimentacions institucionals i les ideologies pràctiques de gènere, juntament amb les característiques de la metodologia d'inducció, ens mostren un canvi cap a la consolidació d'un model liberal de coeducació. Expressat de forma simple, la fase de sensibilització no altera substancialment el sistema cultural d'escola mixta, i menys encara l'organització de la vida institucional. La igualtat d'atenció a nois i noies esdevé una premisa d'actuació, la qual és encara més reforçada després de detectar l'existència de situacions de desigualtat a l'escola, però el professorat és encara incapaç d'objectivar la realitat educativa i fer-ne la crítica. Malgrat que ha accentuat la seva percepció estructural i comença a utilitzar la variable "grup sexual" com a unitat d'observació, no disposa de la suficient capacitat de distanciament, per la qual cosa la problematització és limitada.

6.3. Acció-reflexió i radicalització de la coeducació

Per què, llavors, el professorat és capaç de produir un nou sistema cultural d'orientació de l'acció? El capítol 5 s'ha ocupat de reflectir amb detall el procés de canvi i d'interpretar els processos de producció cultural del professorat. Ara podem reflexionar sobre els fenòmens que fan possible la construcció de la coeducació a l'escola Els Tilers.

La coeducació és, després de la fase de sensibilització, un objectiu de "correcció" de situacions de desigualtat per part del grup de treball. Aquesta comprensió, com ja hem vist, esdevé el factor

limitador de la capacitat de problematització del professorat. Per què el procés de recerca-acció, llavors, genera les condicions per a la nova producció cultural? La resposta a aquesta qüestió és complexa. En aquest estudi només podem aproximar-nos a donar una resposta en relació amb aquells factors relacionats amb el camp cultural, i més concretament, amb la dinàmica de la lògica col·lectiva d'orientació de pràctiques.

Hi ha almenys tres tipus de factors que poden acostar-nos a les raons per les quals el professorat del grup de treball arriba una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques coeducativa, en el sentit del que hem definit com a "situació final" de la recerca. Aquests factors complementen les condicions assenyalades en el desenvolupament de la metodologia d'inducció, però són només identificables després de la investigació empírica.

Un primer factor és identificable en el moment en què el professorat del centre pilot disposa de capacitat cultural per a observar el gènere dels individus, no només com una variable explicativa dels comportaments individuals (capacitat que el professorat ha adquirit al llarg de la fase de sensibilització), sinó també com a *variable explicada per determinades situacions educatives*. En efecte, la problematització inicial del sexisme a l'escola és interpretada en termes de les manifestacions que a l'escola tenen les diferents socialitzacions familiars de cada gènere. L'escola, inicialment, és només un espai on es projecten les socialitzacions desiguals i diferents. El gènere, per tant, és una variable independent, la comprensió de la qual ajuda a entendre les causes de la desigualtat educativa. La fase de sensibilització només permet confirmar i sistematitzar empíricament aquesta relació, però no és capaç de "girar" el sentit de la implicació.

La construcció i contrast d'hipòtesis al voltant de la qüestió del pati, és el que permet que el professorat entengui la dialèctica entre socialització en el gènere femení i situacions de desigualtat. El descobriment del biaix entre desig i realitat en el col·lectiu femení al costat de la manca de resistències de les noies actua com a mecanisme catalitzador d'un canvi d'actituds. En aquest moment, les

mestres del grup de treball adquireixen la capacitat de percepció necessària per a entendre com la pròpia escola contribueix a la socialització de gènere. És a dir, la pròpia actitud de renúncia voluntària del col·lectiu femení pot ésser també un producte i no només una causa de la desigualtat sexual a l'escola. En l'exemple del pati, el professorat passa a plantejar-se la possibilitat de que les noies no ocupin més espai perquè no volen, però que aquesta renúncia pot ser també un efecte de la mateixa situació de desigualtat al pati. Paradoxalment, una qüestió tan òbvia com el paper socialitzador de l'escola des del punt de vista del discurs educatiu, en el moment en què és "descobert" empíricament, altera significativament la percepció estructural del professorat i la seva lògica d'apropiació de pràctiques, qüestió que ve expressada per l'aparició d'un discurs de les mestres que defensa la necessitat de fer emergir el conflicte (veure apartat 5.6). La conceptualització del gènere com a variable explicada és fonamental, ja que implica la mateixa escola en el procés de formació i reproducció dels gèneres i compromet el propi professorat en aquest procés.

El segon factor que ens aproxima a entendre el perquè del procés de transformació cap a la coeducació és una extensió del primer. En la mesura en que el grup de treball adquireix capacitat per a entendre la relació entre escola i socialització de gènere accentua la *percepció de la diferència entre sexe i gènere*, i això té importants efectes sobre la lògica d'orientació de l'acció. En efecte, en la mesura en que el professorat descobreix progressivament la contribució de la socialització escolar a la construcció dels gèneres disposa d'un coneixement rellevant, que extreu de la vida escolar quotidiana, per a interpretar la construcció social de la identitat sexual. Això té efectes sobre la interpretació dels comportaments de l'alumnat, especialment pel que fa a aquells comportaments no qüestionats, atribuïts explícita o implícitament al sexe i no al gènere dels individus. En aquest sentit, els propis interessos de l'alumnat poden passar a ser entesos com un producte d'un procés de construcció social i no com un indicador de diferència natural. Això és fonamental, perquè modifica la "visió d'inevitabilitat" que el professorat té generalment sobre els comportaments individuals i col·lectius, i converteix en legítimes accions que potencïin

l'intercanvi de valors de gènere entre els grups sexuals. La comprensió operativa entre sexe i gènere esdevé un factor fonamental en el procés d'ampliació de la problematització, és a dir, en el pas de la comprensió del sexisme d'un problema de desigualtat sexual a un problema de jerarquia cultural. Lògicament, aquesta disposició a potenciar l'intercanvi de valors de gènere és desigual en el cas dels valors de gènere femení que en el cas dels valors masculins, en la mesura en que el professorat identifica progressivament uns comportaments i uns valors com a dominants i institucionalment visibles i uns altres com a dominats, als quals només hi accedeix per mitjà de la investigació. La recerca sobre el pati de jocs il·lustra prou bé aquesta qüestió: les mestres tendeixen a preferir fer participar els nois dels jocs femenins i de les característiques que aquests incorporen (cooperació, ritme, flexibilitat, etc.) que animar a les noies a participar en els jocs masculins, la qual cosa s'interpreta com una alteració dels seus interessos.

Un tercer factor, el qual no per simple és menys important, és la possibilitat que proporciona la recerca-acció d'intensificar el treball de reflexió i d'experimentació en un àmbit concret i ben delimitat de la vida escolar; és a dir, la possibilitat de *globalitzar la comprensió del sexisme*. En efecte, la intensificació del treball del grup protagonista del canvi permet que el grup pugui controlar en tot moment les dimensions del problema i disposar d'un "laboratori coeducatiu" en el qual poden detectar-se totes les dimensions del problema. L'ampliació de la problematització del problema del sexisme té com a conseqüència la visibilitat de la interrelació de les diferents parts del problema. El professorat, amb la inducció de l'agent extern, descobreix que el canvi efectivament coeducatiu és aquell que té en compte totes les dimensions del problema, i que les propostes d'acció parcials (les quals són les primeres proposades pel professorat degut a la lògica institucional) no són efectivament contrahegemòniques. En el cas del pati de jocs, només en la mesura en que el professorat està disposat a intervenir responent a tots el objectius prefixats (intervenció sobre individus, intervenció sobre els recursos i intervenció sobre els valors) es radicalitza la concepció de la coeducació.

La metodologia d'inducció del canvi i aquests factors són els elements que ens permeten entendre les característiques específiques del procés de transformació cultural de la fase de recerca-acció. L'etnografia ha posat de manifest com no hi ha, però, relacions tancades causa-efecte. És a dir, tot i que existeix una lògica de transformació col·lectiva, aquesta no queda reflectida per una transformació lineal, en la qual el canvi en un dels factors té efectes idèntics sobre les actituds del professorat davant de diferents àmbits de la vida escolar.

En efecte, el transcurs de la fase de recerca-acció el que permet inicialment és posar de relleu contradiccions que fan possible la resolució de les estratègies d'adaptació del professorat que limiten l'aparició d'una nova lògica d'apropiació de pràctiques coeducativa, però no pel fet de copsar la dimensió teòrica del problema el grup de treball altera la lògica de producció de pràctiques.

La recerca-acció "descobreix" al professorat la doble dimensió del problema del sexisme a l'educació: la persistència de desigualtat sexual i l'existència d'un ordre cultural dominant i un ordre cultural dominat associats a cada gènere. Això altera significativament tant la capacitat interpretativa de les relacions socials observades com l'aparició d'una lògica d'apropiació de pràctiques pròpia d'un sistema cultural d'escola coeducativa. Les reflexions relatives als resultats del procés de recerca demostren el significatiu nivell de radicalitat que assoleix el discurs de les mestres del grup de treball. Això és el que les porta a plantejar en un pla teòric estratègies d'acció que responen a aquest nivell d'aprofundiment del problema. Accions que han de dirigir-se a canalitzar les resistències del col·lectiu femení, a alterar la presència d'un ordre de valors jeràrquic a l'espai o, fins i tot, accions que han de cercar una progressiva "feminització" de les relacions socials.

En aquest estadi del procés, és interessant constatar com el professorat ha "desfet els nusos" que conduïen a unes determinades estratègies d'adaptació i com s'accentua el procés de consensuació en el nivell de les opinions col·lectives. La inseguretats de la primera

fase s'ha produït fonamentalment en el nivell de la comprensió del problema, més concretament en les dificultats que el professorat troba per interpretar fins a quin punt *les diferències entre nois i noies poden ser interpretades com a expressions de desigualtat*. La reflexió sobre l'acció, la capacitat per objectivar la realitat i criticar-la, permet al grup adquirir seguretat pel que fa a l'extensió de la problematització i per a disposar de nous criteris d'interpretació dels comportaments i de les situacions educatives. La desculpabilització individual deixa pas a una culpabilització col·lectiva, la qual, però, en la mesura en que és compartida i legitimada pel nou coneixement disponible, no provoca inseguretat, sinó un procés de normalització i habituació del nou discurs coeducatiu. Això mostra com hi ha un nivell no conscient col·lectiu que condueix a la producció d'una nova lògica d'apropiació de pràctiques. Sobre això insistirem en la segona part d'aquestes conclusions.

No obstant, el nivell de les propostes d'acció concretes posa de relleu l'eficàcia del principi d'hegemonia incorporat en les ideologies pràctiques del professorat. El pas a l'experimentació ens descobreix les dificultats existents en la producció de noves pràctiques coeducatives. La distància entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques es constata en l'aparició de nous processos d'adaptació i resistència, els quals, però, pertanyen a un ordre de conflicte diferent pel professorat. Mentre que determinades contradiccions del discurs del professorat, detectades a la fase de sensibilització, han estat resoltes, la institució escolar imposa els límits d'un altre ordre a una lògica de producció de pràctiques fonamentada en un sistema cultural d'escola coeducativa. La inseguretat col·lectiva torna a aparèixer com a conseqüència de les sedimentacions de les pràctiques institucionalitzades a l'escola, i reapareixen diferents estratègies d'adaptació per part de les mestres del grup de treball, com la democratització del canvi o els interrogants sobre la intervenció.

Aquest és sens dubte el darrer obstacle cultural a l'aparició d'una acció coeducativa. L'experimentació porta al nivell del pensable i possible unes accions fins llavors no legítimes. On el

professorat identificava abans proposicions d'acció no pertinents ara en defensa la necessitat de llur aplicació. En termes dels components del sistema cultural de referència, l'experimentació fa possible que noves normes escolars passin a ser legítimes i que, en conseqüència, perdin el caràcter de valors educatius inalterables. La lògica de producció de pràctiques coeducativa és possible gràcies a l'articulació d'un nou sistema cultural construït col·lectivament, el qual troba en les diferències de gènere una font legítima d'informació per a l'orientació de les pràctiques, i el qual supera progressivament, almenys en el cas del pati de jocs, els obstacles per a la seva institucionalització. Tot i que l'estudi del procés d'institucionalització de les pràctiques coeducatives necessitaria contrastar-se a través d'una altra recerca, les darreres manifestacions de les mestres del grup de treball mostren com el procés d'extensió identificat a partir de la fase de recerca-acció condueix progressivament a la construcció d'una seguretat col·lectiva i d'una nova comprensió de la direcció de l'acció educativa. Aquesta comprensió es fonamenta en la rellevància de les diferències de gènere per a la pràctica educativa, i en la seguretat de què la igualtat només és possible si les diferències són valorades en el treball educatiu quotidià.

6.4. Síntesi del procés de transformació cultural col·lectiu

Finalment, el quadre de la pàgina següent sintetitza el procés de canvi cultural col·lectiu en quatre estadis fonamentals. És evident que qualsevol intent d'esquematzació comporta un risc de simplificació, però, tot i així, el quadre és clarificador des del punt de vista de la seqüenciació i característiques de la transformació. En qualsevol cas, la interpretació del quadre ha de fugir d'entendre les fases de transformació com a canvis bruscs en les disposicions i resistències col·lectives del professorat.

En primer lloc, la lectura horitzontal del quadre identifica les principals variables controlades en l'anàlisi. Només s'inclouen aquelles fases del procés que es corresponen amb el que definim,

QUADRE SINTETIC DEL PROCÉS DE TRANSFORMACIO CULTURAL

	SENSIBILITZACIO	RESULTATS RECERCA	EXPERIMENTACIO	AVALUACIO
Fases del procés				
Flexions culturals	Control liberal de la igualtat	Canvis en la L.A.P.	Biaix entre L.A.P. i L.P.P.	Canvis en la L.P.P.
Paper de l'agent extern	Agent metodològic (Inducció directa)	Agent metodològic (Inducció indirecta)	Agent polític (Inducció indirecta)	Agent polític (Inducció directa)
Estratègia adaptació/resist.	Adaptació discursiva	Resistències discursives	Adaptació pràctica	Resistència discursiva i pràctica
Identitat col.lectiva	Inseguretat col.lectiva Desculpabilització	Inseg. individual Culpabilització col.lectiva	Inseg. col.lectiva Culpabilització col.lectiva	Seg. col.lectiva Políttizació col.lectiva
Alteració de sistema cultural	Escola mixta (Nou coneix. empíric)	Crisi de legitimacions	Crisi de valors i normes	Escola coeducativa

seguint Touraine, com a *flexions culturals*, les quals ens indiquen un canvi significatiu en una direcció determinada, de les orientacions culturals dels actors. Cadascuna de les flexions culturals correspon a les principals alteracions en la lògica d'orientació de pràctiques, les quals van conduint al grup des d'unes actituds i unes pràctiques d'escola mixta a unes actituds i pràctiques d'escola coeducativa.

El paper de l'agent extern varia en funció de la forma de la intervenció i del contingut de la mateixa. El tipus d'inducció pot ser directa (quan l'agent extern proporciona els instruments i la metodologia de recerca o d'acció) o indirecta (quan la inducció es dirigeix a fer emergir les contradiccions que limiten l'alteració de la lògica d'orientació de l'acció). El contingut de la intervenció -més metodològic o més polític- varia en funció d'on es situen els principals obstacles al canvi en el transcurs del procés de recerca-acció. Aquestes limitacions, simplificant, poden ser d'ordre metodològic (per desconeixement de mètodes i tècniques de recerca) o d'ordre ideològic (les quals comporten una inducció més "política" de l'agent extern, més dirigida a la superació d'aquests obstacles). No obstant, la inducció metodològica no s'ha d'entendre en cap cas només com una inducció tècnica, en la mesura en que respon a una coherència de seqüenciació que té en compte la ideologia del professorat.

La resta de variables del quadre s'han d'interpretar com a variables contínues, i, en aquest sentit, són les més difícils de classificar. De fet han de ser enteses com a processos que tenen lloc entre, i que donen lloc a, cadascuna de les flexions culturals. Processos que, com ja s'ha posat de manifest al llarg de la recerca, no són lineals i incorporen contradiccions. Les estratègies d'adaptació i resistència s'alternen i alteren en cadascuna de les fases del procés; no obstant, pot identificar-se una estratègia (conscient o no conscient) més visible en cadascuna de les flexions culturals identificades. Les adaptacions als valors i normes del sistema cultural d'escola mixta o les resistències a aquests valors i normes poden ser d'ordre discursiu o d'ordre pràctic. Aquesta dicotomització és problemàtica, ja que hi ha interacció entre els dos ordres, però és útil per a identificar quina és la naturalesa principal

de l'adaptació o resistència al canvi. Pel que fa a la identitat col·lectiva, els estadis de la transformació cultural intenten reflectir-la a partir de les alteracions en la seguretat o inseguretat del grup i de la culpabilització col·lectiva, variables, la dinàmica de les quals, està estretament relacionada. Finalment, la darrera variable intenta reflectir les principals alteracions en els components del sistema cultural d'escola mixta, les quals són alhora causa i efecte dels canvis en les orientacions culturals dels ensenyants. Coneixement empíric, legitimacions, valors i normes són progressivament alterats al llarg del procés.

El que té més interès, no obstant, és la lectura vertical del quadre, la qual permet constatar quina és la combinació específica de les variables identificable en cadascun dels talls sincrònics del procés de transformació. Aquestes relacions permeten completar la interpretació de les especificitats del canvi en cada estadi del procés. Veiem quines són aquestes relacions en cadascuna de les fases.

Sensibilització: La fase de sensibilització té com a efecte una flexió cultural del professorat cap a una accentuació extensiva i intensiva del control de la igualtat. Els instruments que proporciona l'agent extern per a la tasca investigadora del professorat tenen com a efecte que el grup de treball es qüestioni el nivell d'accés als recursos educatius dels grups socials (la identificació dels quals com a unitat d'observació és també un producte de la sensibilització) i el nivell amb què l'escola crea les condicions per a garantir la representativitat de tots els grups. Les limitacions en la problematització de la desigualtat tenen com a conseqüència que el tipus d'inseguretat col·lectiva tingui només relació amb desajustos de l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. A nivell individual, el no accés a la revisió de la pròpia producció de desigualtat no genera les condicions per a una culpabilització individual que, en aquest estadi del procés, podria ser dramàtica. Les limitacions en la problematització permeten entendre també el fet que el professorat desenvolupi fonamentalment estratègies d'adaptació en l'ordre discursiu, en la mesura que no es qüestiona l'estabilitat de les pràctiques escolars. En aquest sentit, l'adaptació

la desenvolupa el professorat en forma d'accentuació dels factors aliens a la seva pràctica que són explicatius i reproductors de la desigualtat. En definitiva, en aquest estadi del procés, no hi ha hagut una alteració en el sistema cultural d'escola mixta. Només els efectes d'una nova disposició de coneixement empíric que introdueix correccions puntuals en el nivell de les normes institucionals.

Resultats de la recerca: La segona flexió cultural és identificable després de la interpretació i reflexió del professorat al voltant dels resultats de la contrastació d'hipòtesis. En aquest estadi del procés es produeix una transformació de la lògica d'apropiació de pràctiques, la qual és identificable a partir del discurs de les mestres del grup de treball. La inducció indirecta de l'agent extern (a través de les estratègies de contrast de les hipòtesis) ha incidit en aquells aspectes que limiten l'extensió de la problematització de la desigualtat sexual. L'efecte d'aquesta inducció (i lògicament, del procés acumulat fins aquí) és el d'un canvi significatiu en els elements de referència a partir dels quals el professorat interpreta la realitat educativa. El nou discurs de les mestres posa de relleu la presència d'actituds de resistència en l'ordre discursiu, fonamentades en l'aprofundiment i la constatació empírica de la naturalesa del problema de la desigualtat sexual. Aquest pas en la comprensió i reflexió es caracteritza també per una progressiva culpabilització col·lectiva, la qual canalitza i articula el grup de treball com a grup que comparteix un nivell de coneixement i de crítica comú. Aquesta culpabilització col·lectiva reforça progressivament la identitat del grup de treball com a grup de lluita ideològica. A nivell individual, no obstant, aquest estadi del procés ofereix senyals d'inseguretats, conseqüència de l'autorevisió de la pràctica. Tanmateix, la inseguretat individual té el recolzament de la seguretat i culpabilització en el discurs col·lectiu: la producció de desigualtat és tolerada en la consciència de les mestres en la mesura en que s'entenen els condicionants que la formen. Des del punt de vista de l'alteració del sistema cultural de referència, la recerca-acció comença a erosionar algunes legitimacions del sistema cultural d'escola mixta. Fonamentalment, entra en crisi la idea de neutralitat de la institució escolar i la visió

d'una societat meritocràtica. En aquesta crisi de legitimacions és clau el descobriment que fa el propi professorat de les barreres estructurals que limiten la llibertat i l'accés individual.

Experimentació: El primer pas al nivell de les pràctiques posa de manifest la distància entre els canvis en la lògica d'apropiació de pràctiques i la seva traslació a una nova producció de pràctiques. Aquest és el moment en el qual, a partir de la distància entre valoració del tipus d'experimentació i característiques del problema, subratllada per l'agent extern, el grup de treball descobreix l'abast de la relació entre normes institucionals i lògica de dominació. L'agent extern, en la mesura en que el grup de treball ha anat produint un discurs educatiu crític, pot passar a desenvolupar un rol més polític que metodològic. Això ho fa remarcant al propi grup de treball la distància entre els objectius de la intervenció identificats per aquest i les mesures col·lectives adoptades.

L'experimentació ha portat el grup al desenvolupament d'estratègies d'adaptació d'ordre pràctic, en la mesura en que són les normes institucionals sedimentades col·lectivament allò que ha posat en qüestió la recerca-acció. La inviolabilitat de determinades normes i valors escolars actua com a mecanisme generador de les estratègies d'adaptació de les mestres. Ara bé, aquestes esatratègies ja no es recolzen en una negativa explícita i directa respecte a l'alteració de normes escolars les quals han estat demostrades per la recerca de les pròpies mestres com a no igualitàries. La frontera de les legitimacions ha canviat, en el transcurs del procés, i la construcció d'un discurs de resistència al sexisme impossibilita ara la negativa directa. Això explica el perquè les estratègies d'adaptació (o de resisitència al canvi) són ara més subtils (o indirectes) i recorren a aquells valors educatius més sedimentats, valors com la democratització de les decisions amb l'alumnat o el respecte a la llibertat individual. Les adaptacions, tot i que poden ser d'ordre discursiu en la forma, són d'ordre pràctic en el fons.

Aquesta tercera flexió cultural, en la mesura en que posa de relleu el biaix entre apropiació i producció de pràctiques, retorna el grup a una situació d'inseguretat col·lectiva. Aquesta inseguretat

col·lectiva, en la mesura en que és referida a les pròpies decisions col·lectives, és ara viscuda de forma més problemàtica per part del professorat que la inseguretats identificada en la fase de sensibilització.

Pel que fa a l'alteració del sistema cultural d'escola mixta, el biaix entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques posa en qüestió valors i normes del sistema cultural d'escola mixta. La forma d'entendre la igualtat d'oportunitats com a igualtat de provisió educativa o l'existència exclusiva de factors individuals com a factors explicatius de comportaments i diferents formes d'aprenentatge són principis educatius compartits que etren en crisi. Això no vol dir que es produeixi un abandó explícit d'aquests principis en la consciència col·lectiva. Però sí que es qüestiona la seva validesa com a principis educatius universals.

Avaluació: La darrera flexió cultural és identificable en el moment en el qual el professorat supera la indeterminació provocada per la constatació del biaix entre la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques. La inducció directa de l'agent extern permet desfer la situació d'inseguretats col·lectiva. Amb la corresponsabilització de l'agent extern, el grup de treball pren el risc d'experimentar canvis que suposen una clara transgressió del sistema cultural dominant d'escola mixta. Aquest és el pas decisiu que permet vèncer els darrers obstacles culturals a una nova lògica de producció de pràctiques. Els efectes d'extensió de la nova lògica de producció de pràctiques del pati de jocs a d'altres àmbits de la vida escolar són, a partir d'aquí, molt ràpids i visibles. El darrer qüestionari al professorat posa de manifest com el grup de treball desenvolupa una disposició de resisitència al model dominant, la qual es pot detectar tant en l'ordre discursiu com en l'ordre de les pràctiques educatives. La inseguretats col·lectiva anterior va transformant-se en una seguretats i en una politització de les reflexions i accions de les mestres, com han posat de relleu les darreres verbalitzacions. Això no significa que un sistema cultural d'escola coeducativa hagi desplaçat *completament* el sistema cultural dominant d'escola mixta. El que sí s'ha produït, però, és una nova lògica d'orientació de pràctiques -conscient i no conscient- la qual és expressió d'un

contrasistema cultural. És a aquest nivell que podem parlar de la presència (no de la consolidació ni institucionalització) d'un nou sistema cultural d'escola coeducativa el qual s'articula en base a valors, normes, legitimacions i coneixement empíric radicalment oposats al sistema cultural d'escola mixta. Només ha estat possible l'emergència d'aquesta producció cultural en la mesura en que el mateix col·lectiu ha descodificat la lògica del sistema cultural dominant.

Nota metodològica: Intervenció sociològica i canvi cultural col·lectiu

Al primer capítol d'aquest treball hem argumentat les limitacions de les teories en sociologia de l'educació que cerquen en les posicions contradictòries dels mestres a l'estructura social i al propi sistema educatiu els factors explicatius de les transformacions en llurs pràctiques quotidianes. Hem assenyalat la plausibilitat de la relació existent entre proletarització i acció col·lectiva, però hem criticat l'extrapolació d'aquesta tesi a l'explicació de les transformacions en el treball quotidià del professorat. D'altra banda, hem subratllat també les diferents limitacions que per a l'estudi de la relació entre els ensenyants i el canvi educatiu es deriva d'altres teories dominants en sociologia de l'educació.

Diferents teoritzacions sobre les resistències educatives ens han acostat a un enfocament, el qual, partint del caràcter reproductor de les relacions de poder al sistema educatiu, inclou en el propi procés de reproducció les contradiccions que poden conduir a formes alternatives de producció cultural col·lectiva i, per tant, a una possibilitat de canvi educatiu. De les teories revisades, les diferents versions de la teoria de les resistències són les úniques que entenen l'autonomia relativa de la cultura com una força amb capacitat suficient per a canalitzar el canvi educatiu, fonamentalment perquè situen l'origen de la producció cultural no només en les contradiccions "objectives d'existència" dels actors, sinó també en les contradiccions "viscudes" col·lectivament. La idea de resistència, atorga en aquest sentit, un espai important a la subjectivitat dels actors i a la seva potencialitat com a impulsors del canvi.

No obstant, mentre que la teoria de les resistències ha estat bàsicament aplicada a l'estudi de les formes en què diferents grups d'alumnes s'oposen a la cultura escolar, no s'ha extès a l'estudi ni dels fenòmens de producció cultural del professorat ni de les condicions que la podrien fer possible. Aquesta recerca ha volgut cobrir aquest buit teòric i empíric, en plantejar com a objecte

d'estudi una anàlisi de les condicions i de les característiques culturals del professorat com a agent de canvi.

Ara bé, l'única manera possible de dur a terme una recerca centrada en la descodificació de missatges culturals reproductors de les relacions de dominació i limitadors del canvi ha estat la de generar les condicions per a que emergís una nova producció cultural col·lectiva. És per això que té sentit i que esdevé necessària la construcció d'una metodologia d'inducció del canvi. Dit d'una altra manera, la construcció d'una metodologia d'inducció és una condició necessària per a fer possible l'estudi; sense aquesta metodologia, no hi ha objecte.

Una metodologia que, d'altra banda, no ha estat en cap cas improvitzada, sinó fonamentada en raonaments teòrics sòlids. En la seva construcció hi han intervingut variables relatives a la cultura escolar i professional dels ensenyants, i variables relatives a les característiques específiques de la reproducció de les relacions de gènere. És per això que la metodologia d'inducció no pot considerar-se una estratègia d'experimentació psicosociològica en la qual les úniques variables que compten en l'anàlisi són les induccions externes introduïdes per l'agent extern. En aquest estudi, les intervencions externes parteixen d'un nivell de coneixement de les contradiccions que defineixen la situació dels ensenyants com a agents de transmissió, i responen a la lògica sociològica d'impuls i resistència al canvi d'aquest col·lectiu dins de la institució escolar. És per això que l'estudi de la producció cultural col·lectiva no té un caràcter experimental aïllat, sinó que parteix de la realitat educativa quotidiana dels ensenyants, però crea les condicions per a que es produeixi una creativitat col·lectiva, la qual pot tenir una lògica reproductora o transformadora.

Els possibles problemes que comporta la metodologia d'inducció no són, per tant, d'ètica científica ni de validesa epistemològica, sinó que es centren en el propi procés d'aplicació. Per una banda, un nivell de dificultat rau en la necessitat de mantenir en tot moment la vigilància epistemològica que comporta el necessari desdoblament de rols: d'agent extern inductor i d'agent d'anàlisi;

d'altra banda, el segon nivell de dificultat es localitza en la capacitat de l'investigador per no traspasar la frontera de la pròpia lògica interna del procés de canvi. En aquest sentit, l'única forma possible que té l'agent extern per a no caure en un rol de persuassió política externa passa per saber interpretar en cada moment del procés quina és la lògica d'orientació de les pràctiques dels actors, i, en conseqüència, descobrir quines són les forces culturals internes que fixen una lògica de decisions col·lectives i identificar les contradiccions que obstaculitzen una nova lògica de producció de pràctiques.

La qüestió del doble rol pot resoldre's o bé a partir de la participació de dos investigadors (com és el cas del mètode d'intervenció sociològica de Touraine) o a partir de l'ús de l'àudio en les sessions de discussió i reflexió col·lectiva. Aquesta segona opció, no obstant, ha d'anar acompanyada d'una certa habilitat per a captar la lògica no verbal en les reunions col·lectives (per a la qual cosa és molt útil disposar d'un diari de recerca).

La segona qüestió, la relativa als límits de la intervenció, és relativament fàcil de resoldre quan els instruments utilitzats pel grup de treball són proporcionats externament, ja que aquests instruments tenen una coherència de seqüenciació i de continguts. És més complexa, en canvi, en el moment en el qual la recerca-acció condueix al grup a una nova lògica d'apropiació i de producció de pràctiques. En aquest cas, el rol de l'agent extern es fonamenta en l'exteriorització de les contradiccions implícites en el discurs o en les pràctiques dels ensenyants. Per a fer-ho, cal partir sempre de les pròpies orientacions culturals dels actors (mai avançar-s'hi) i alhora cal disposar d'una teoria sobre les formes en que les interpretacions del professorat incorporen el principi d'hegemonia, principi a partir del qual el professorat reproduïx unes visions i pràctiques, el qual és alhora construït i consolidat per llurs ideologies pràctiques.

En qualsevol cas, malgrat les dificultats d'aplicació, la metodologia d'inducció permet generar unes situacions que fan possible descobrir tant les forces estructurals i institucionals que

limiten o faciliten el canvi com els mecanismes de formació i transformació de l'acció col·lectiva. La intervenció del sociòleg fa passar els actors, com assenyala Touraine, de les simples respostes a una situació a les orientacions culturals que els facin intervenir en la producció d'una situació històrica determinada. Les noves orientacions culturals permeten descobrir un nivell d'acció altrament invisible i inabastable. Aquest ha estat l'objectiu fonamental de la recerca: veure com, a partir d'alteracions en les orientacions culturals, hi ha una possible lògica de transformació en les accions d'un col·lectiu que parteix d'un determinat sistema cultural de referència d'orientació de l'acció.

Això, tanmateix, justifica la no necessitat d'introduir determinades variables com a variables independents en l'anàlisi, les quals, si bé podrien esdevenir útils en un estudi sobre la variabilitat de les actituds davant del canvi en funció del sexe, l'edat, l'origen social i geogràfic o les experiències de vida significatives, són només una informació descriptiva en un estudi l'objecte del qual és la lògica col·lectiva i institucional de transformació. Això no anul·la, en cap cas, l'existència d'una probable variabilitat en alguns aspectes tant del procés com dels resultats de la recerca. En aquest sentit, és probable que el tipus de procés hagués estat diferent en alguns aspectes si els protagonistes del canvi haguessin estat homes i no dones, però també ho hauria estat si les biografies de les mestres haguessin estat unes altres, o si el professorat hagués estat més jove o més conservador. Però en la mesura en que l'objectiu de l'estudi ha estat investigar el model mecànic i no probabilístic de formació i transformació de l'acció, el que m'ha interessat és reflectir com noves orientacions culturals poden modificar les relacions socials, a partir del control de certes variables a l'inici del procés i de la seva progressiva transformació.

És per això que l'estudi de cas, en la mesura que permet una indagació en profunditat de l'objecte, no només es presenta com a metodologia vàlida sinó com la més oportuna per a una recerca d'aquestes característiques. La possibilitat d'interacció regular i intensiva entre l'investigador i els actors socials permet al sociòleg assolir un nivell d'indagació profund de la realitat social, i permet

també habitar la relació entre investigador i subjectes investigats, qüestió fonamental per a entendre una lògica cultural col·lectiva.

Finalment, no s'ha de confondre, en cap cas, que un plantejament de recerca d'aquest tipus parteixi del voluntarisme dels actors socials. L'autonomia relativa de la cultura és això, autonomia *relativa*. El fet de fer la crítica a les pretensions holístiques de determinades teories no exclou, en cap cas, l'existència d'unes condicions objectives que ens permeten distanciar-nos d'un plantejament del canvi educatiu o del canvi social que es fonamenti en les decisions racionals i predeterminades dels agents socials. La metodologia d'inducció parteix d'una realitat històrica determinada, en la qual un determinat discurs educatiu es presenta com a socialment legítim i uns determinats processos socials fan cada vegada més visible la desigualtat sexual i en conseqüència la possibilitat de combatre-la. Els espais de legitimació que troba el procés de treball conjunt entre el centre pilot i el projecte plantejat des de l'ICE de la UAB s'emmarquen en un context de transformacions econòmiques, polítiques i culturals que fan socialment viable el projecte de treball conjunt. No obstant, aquestes transformacions constitueixen delimitacions estructurals que no poden explicar, per elles mateixes, la producció de noves relacions socials. Només a partir d'una aproximació metodològica que explori les orientacions culturals dels actors és possible abastar aquest nivell de coneixement.

Aquest estudi, més enllà d'investigar el paper del professorat com a agent de canvi en l'àmbit específic de la coeducació, ha volgut donar un pas més en l'ús de la intervenció sociològica - de les diverses variants que aquesta pot adoptar - com a metodologia especialment adequada per a la recerca dels processos de transformació cultural i de formació i transformació de l'acció col·lectiva.

ANNEX 1

INSTRUMENTS D'AVAUACIO



ANNEX 1: INSTRUMENTS D'AVUACIO

Aquest annex descriu els instruments emprats en l'avaluació de la ideologia del professorat. En primer lloc, presento les qüestions orientatives emprades a les entrevistes inicials (realitzades a 5 mestres del centre):

Roser: Directora

Marta: Mestra de ciències socials de cicle superior

Angels: Mestra de 2on. de Bàsica

Lourdes: Mestra de cicle mitjà

Miriam: Mestra de cicle mitjà

En segon lloc, presento les dades relatives al segon qüestionari al professorat, tant pel que fa a les preguntes com al nivell de resposta de cada qüestionari.

A. GUIO DE L'ENTREVISTA INICIAL AL PROFESSORAT DEL CENTRE PILOT I QÜESTIONS ORIENTATIVES.

1. Dades sociobiogràfiques (lloc de naixement, origen social, institució on ha estudiat, temps en el centre, etc) i **satisfacció professional.**

- Per què vas triar la professió de mestre/a?

(Vocació, facilitat, temps per a la família, etc.)

- Què és el que més et satisfi d'aquesta professió i el que més t'insatisfi?

- Quines coses concretes voldries que canviessin per a exercir millor la teva feina?

- Quines expectatives de futur tens?

2. Entorn institucional

2.1 Administració

- Et consideres un/a professional ben pagat/da? Per què?
- Creus que és una professió ben reconeguda per la societat?
- Què opines de la Reforma? Creus que l'administració està posant els mitjans per a dur-la a terme?
- Què creus que canviarà a l'escola amb la Reforma?
- Creus que el Dpt. d'ensenyament té efectes importants sobre la vida de l'escola? En quines coses més i en quines menys?

2.2 Centre

- Està satisfet/a amb que es fan les coses a l'escola? Com ha estat la teva evolució en aquesta escola?
- Creus que té una línia pedagògica ben definida? Hi estàs d'acord?
- Quants projectes de canvi hi ha hagut a l'escola? Hi has participat?
- Quin tipus de conflictes més freqüents s'han produït a nivell de claustre? Com s'han resolt, t'hi has vist involucrat/da?
- Sobre quins temes es convoquen més reunions al centre? Qüestions d'organització, disciplina, discussions pedagògiques, altres activitats, etc.?

3. Entorn professional

- Has participat o participes en moviments de renovació pedagògica (Rosa Sensat, etc)?

- Assisteixes a cursos de reciclatge (cursos d'estiu, etc.)? En horari escolar o extraescolar?
- Estàs afiliat/da a algun sindicat? Per què?
- Enumera tres aspectes bàsics que suposarien un canvi real en la teva professió.
- Quines són les funcions d'un tutor/a?
- Quins creus que són els teus rols com a ensenyants? Davant d'aquí creus que has de donar comptes de les teves obligacions?
- Quines expectatives de futur tens?

4. Ideologia educativa

4.1. Currículum

- Estàs satisfet amb l'organització del currículum en el centre? Qui pren les decisions sobre la programació curricular?
- Creus que els mínims de coneixements estan prou fixats per a cada cicle escolar?
- Quins continguts bàsics creus que han de tenir els nois i noies abans que arribin al teu curs i quin creus que han d'adquirir en el teu curs o cicle?
- Estàs satisfet/a amb els continguts de les matèries que ensenyes, creus que poden o haurien de canviar-se?
- Creus que a l'escola es treballa de forma interdisciplinària?

4.2. Pedagogia

- Tens una forma d'ensenyar fixa?