

## **ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS ESTRUCTURALES QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN FÍSICA E INCIDEN EN LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO**

**Nuria Castro Lemus**  
**Universidad de Sevilla**  
**Departamento de Educación Física y Deporte**

### **Resumen**

El presente documento muestra las claves a tener en cuenta para el análisis de la Educación Física desde una perspectiva de género. Factores como las políticas de género, los medios de comunicación, la publicidad, la familia, la concepción disciplinar así como las clases de Educación Física son enmarcadas dentro de los contextos macroestructural, mesoestructural y microestructural, descubriendo este último como la Educación Física afecta a la creación de ciertas identidades de género.

### **Abstract**

The present document shows the keys to consider for the analysis of the Physical Education from a sort perspective. Factors like the sort policies, the mass media, the publicity, the family, the conception to discipline as well as the classes of Physical education are framed within the contexts macrostructural, mesoestructural and microstructural, discovering this last one as the Physical Education affects the creation of certain identities of sort.

### **1.- CONSIDERACIONES GENERALES**

Temáticas como la violencia de género, la diferencia de acceso al mercado laboral, etc. siguen siendo actualidad hoy en día. Es innegable que la situación de la mujer ha cambiado desde que en 1975 se produjera la primera Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer en México D.F. Ya en este encuentro se identificaron tres objetivos que se convertirían en la base de la labor de las Naciones Unidas en beneficio de las mujeres:

- ❖ La igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación por motivos de género;
- ❖ La integración y plena participación de las mujeres en el desarrollo;
- ❖ La contribución de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial.

El cambio de la situación de la mujer en la sociedad actual ha sido analizado en el último encuentro de las Naciones Unidas realizado en New York (2005), donde se vino a ratificar los acuerdos alcanzados en la primera reunión de Pekín en 1995 (conocida

como Beijing+10), en la que se marcó un decálogo para acabar con la desigualdad que padece la mitad de la humanidad. La conclusión a la que llegaron fue reflejada en el discurso realizado por su secretario general Kofi Annan (20 minutos, 28/2/2005) donde reconoce que existe un cambio significativo en la situación de la mujer, pero que éstas siguen encontrando obstáculos y brechas que persisten o que incluso se han ahondado.

En este encuentro se hizo también un llamamiento y se instó a asumir retos para la mujer que luchen contra la pobreza, la desigualdad en temas de salud, sida, tráfico de mujeres con fines sexuales, economía, poder, violencia de género y educación (El País, 6/3/2005).

Por otro lado, en el último informe realizado por UNICEF sobre el Estado Mundial de la Infancia 2004 Bellamy (2003) reconocen la importancia de incorporar la Educación Física y Deporte en los programas y actuaciones internacionales para la eliminación de desigualdades de género, prueba de ello son los Programas de Educación Juvenil por medio del Deporte de Rumanía y Zimbabwe que tienen como objetivo que sus participantes adopten aptitudes para la vida práctica, se conviertan en educadores de niños y niñas de la misma edad y contribuyan a mejorar sus comunidades por medio de su actuación como modelos positivos de conducta.

Dentro de las políticas actuales, entre las últimas actuaciones de la Unión Europea está el Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (2004), en él quedan reflejados artículos sobre la igualdad, concretamente en el artículo II-84 se exige la garantía de la igualdad entre hombres y mujeres en todos sus ámbitos. Por otro lado y muy importante también en este apartado se permiten medidas de acción positiva si así fuesen necesarias, entendiéndolas como las ventajas concretas a favor del sexo menos representado. En este mismo Tratado, en su artículo III-116, se exige que la Comunidad se fije el objetivo de eliminar las desigualdades y fomentar activamente la igualdad entre hombres y mujeres en todas sus actividades.

Como dicen autoras como Colás (2001), Rebollo (2004), Bolaños (2004) y Jiménez (2005) las instituciones educativas son ámbitos importantes de transmisión y perpetuación de las estructuras patriarcales, la educación constituye uno de los pilares fundamentales, tanto en la transmisión como en la transformación de patrones culturales de género. Para alcanzar la igualdad de acceso a los recursos económicos, sociales e intelectuales es necesario replantear programas de enseñanza y material didáctico, elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos basados en el género, para todos los niveles de enseñanza de la Educación Física y deporte, incluida la formación docente (Colás y Villaciervos, 2004)

Una forma de abordar la problemática desde una perspectiva de género es analizando el papel que juegan las estructuras sociales en la formación de la identidad de género. Lagarde (1998) entiende que se construye la identidad por las significaciones culturales aprendidas (vivencias) y por las creencias que el sujeto realiza sobre su experiencia a partir de ellas.

Por lo tanto y llegados a este punto, nos planteamos las siguientes preguntas ¿qué está aportando actualmente la EF en la construcción de identidades de género?, ¿cuáles son los contextos que influyen en la EF y que pueden ser analizados desde la perspectiva de género?, ¿qué aspectos debemos transformar para hacer la EF más inclusiva? A continuación pasaremos a dar respuestas a estas preguntas, las cuales pueden llegar a sentar las bases para concretar por ejemplo, objetivos, contenidos, metodología y evaluación de cualquier tipo de proyecto, actividad o recurso didáctico en la EF desde una perspectiva de género.

## **2.- CONTEXTOS ESTRUCTURALES QUE INCIDEN EN LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO.**

Según Colás (2004) los contextos estructurales que arraigan las identidades de género se concretan en tres niveles:

- ❖ Macroestructural: que representa el imaginario social y cultural colectivo de género, traduciéndose en patrones estables de roles y funciones sociales diferenciados en función del sexo. Referente a la EF podemos decir entonces, que dentro de este imaginario estarían las políticas género, la concepción disciplinar de la EF y los medios de comunicación.
- ❖ Mesoestructural: se materializa en las representaciones sociales de género en los contextos próximos de socialización. En nuestro caso serían la familia y las prácticas educativas, cuyo contexto reproduce y cristaliza las representaciones estereotipadas de género.
- ❖ Micro estructural: abarca la dimensión más personal e interna, que se manifiesta y expresa en relación con los otros. Implica y conlleva la internalización de los patrones sociales de género. En este sentido la EF tiene una gran importancia ya que es en la práctica donde se ponen en juego espontáneamente todo tipo de actitudes, comportamientos y expectativas que serán las que vayan formando las diferentes identidades.

### **2.1.- Contexto Macroestructural**

#### **2.1.1.- Políticas nacionales de género**

En España también se producen políticas que guían y respaldan las actuaciones sobre temas de género. Prueba de ello son la cantidad de planes de igualdad que existe en todas las comunidades autónomas, provincias e instituciones de todos los ámbitos. Centrándonos en Andalucía podemos decir que sus políticas de igualdad han ido tomando importancia desde su inclusión en el Estatuto de Autonomía por el que se dictamina el compromiso por parte de la Comunidad Autónoma de proporcionar la efectiva igualdad del hombre y la mujer, promoviendo la plena incorporación de ésta en la vida social y superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica o política. Siguió en 1990 el “I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres” (1990-1992) en el que se proponía un programa de 200 acciones que incidían en diversas áreas: jurídicas, educativas, de formación, de salud, sociolaborales y de participación.

Referentes al mundo de la EF y el deporte encontramos como principal la Ley del Deporte (10/1990) aprobada por el Parlamento Español donde se establece que el deporte, en sus múltiples y variadas manifestaciones, constituye un elemento fundamental, su práctica es importante para el mantenimiento de la salud y, por tanto, es un factor de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos. Más tarde en la Comunidad Autónoma Andaluza, se redactaría la Ley del Deporte (6/1998) donde se plantea el deporte como un derecho de todo ciudadano a conocerlo y practicarlo de manera libre y voluntaria, en condiciones de igualdad, y sin discriminación.

Por otro lado, la última actuación política de igualdad de gran relevancia para la sociedad, ha sido la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, aprobada por unanimidad el pasado 8 de octubre de 2004. Esta ley engloba todos los aspectos en los que se deja sentir la violencia de género: la salud, el empleo, la

educación, el terreno jurídico, el psicológico y social. Una de sus aportaciones más novedosas ha sido la de la prevención. En palabras de Soledad Ruiz, directora del Instituto Andaluz de la Mujer (2005) esta ley:

*“Implica una educación en valores. Con este objetivo se introducirán asignaturas en el sistema de enseñanza para formar en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres. Es en la escuela donde se construye la sociedad del futuro”.*

En esta línea, en 1991 la Junta de Andalucía regula la aplicación de las materias transversales en el currículum y se establece la formación del profesorado en Coeducación. Dicho Plan de formación en Coeducación se divide en tres modalidades: cursos de sensibilización, formación y profundización y en 1992 se establece la obligatoriedad de la inclusión de la materia de Educación para la igualdad entre los sexos en la memoria de los proyectos editoriales. En 1993 la Consejería de Educación y Ciencia publica su primera convocatoria para la realización de materiales y proyectos curriculares que impliquen “modelos de intervención didáctica en Coeducación”.

Estas prescripciones han constituido el soporte de todas las actividades de Coeducación que se han realizado y se realizan en los centros educativos andaluces, dando lugar a dos importantes órdenes posteriores: la de 24 de junio de 2003, por la que se crea la materia optativa llamada cambios sociales y nuevas relaciones de género en la Educación Secundaria Obligatoria (esta optativa nace obligada por el reto de promover, desde el ámbito educativo, el desarrollo de modelos democráticos de relaciones de género para hacer efectiva la igualdad en la sociedad andaluza); las de 16 de julio de 2003 y 16 de febrero de 2004 promueven el trabajo del profesorado en Coeducación, puesto que, por ellas se convocan ayudas a diferentes modalidades de proyectos de Coeducación del profesorado de centros docentes públicos de todos los niveles educativos, a excepción de los universitarios. Una de las últimas actuaciones en Andalucía es el “I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en Educación” presentado en mayo de 2005.

La Junta de Andalucía presenta en mayo este Plan que realiza su intervención global en el ámbito educativo. Entre sus principios de actuación está el hacer visible la contribución al desarrollo de las sociedades que hacen las mujeres, incluir la perspectiva de género en la elaboración, el desarrollo y el seguimiento de todas las actuaciones que afecten directa o indirectamente a la comunidad educativa y el de conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarias entre hombres y mujeres.

### **2.1.2.- Políticas Educativas Coeducacionales.**

Referentes a las políticas educativas, la última propuesta del Estado, el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación de marzo de 2005 en la que también al igual que la anterior (LOCE, 2002) relaciona la calidad con la equidad y aboga por una educación en igualdad en todos los sentidos para garantizar el acceso a la educación. Concretamente queda estipulado en su artículo I por el que se establecen los principios de la educación. Estas leyes vienen a concluir una larga trayectoria que ha pasado desde una educación diferente según el sexo, a una educación mixta, pasando por el reconocimiento de que esta educación mixta no produjo la educación en igualdad, sino la adaptación del currículum masculino a las niñas.

Pero tal y como afirman autoras como Moreno (2000) o Ballarín (2005), los cambios que se demandan no pueden ser reales hasta que no se produzca un verdadero cambio en las conciencias de los ciudadanos y ciudadanas. Así, Ballarín afirma que:

*“traducir en contenidos lo que son valores, conductas y actitudes no era fácil. Sólo los valores que se tienen como propios, los que emergen de una profunda convicción fundamentada, aquellos que impregnan nuestras conductas, se traducen en nuestras prácticas y alcanzan a nuestro alumnado... el intento de promover una educación en valores cívicos a través de contenidos transversales ha mostrado sus debilidades y no ha significado un gran avance en el cambio de papeles sociales de hombres y mujeres”*

En la misma línea Moreno (2000) añade que además es necesario un cambio profundo de mentalidad no sólo de los individuos, sino también de toda la escuela, para ello se debe tomar conciencia de los mecanismos inconscientes de transmisión del modelo que queremos modificar.

Es necesario pasar de una educación mixta en la que niños y niñas comparten espacios, a una Coeducación. Ésta la podemos definir como un sistema que aboga por una educación sin sesgos sexistas, que tiene en cuenta los procesos en la construcción de las identidades femeninas y masculinas, que observa y analiza las discriminaciones para poderlas contrarrestar, que anula las limitaciones que reflejan claramente los estereotipos de género y que potencia la educación en conocimientos, actitudes, valores y comportamientos en el desarrollo íntegro de las personas en el mundo laboral, en la vida doméstica y en la participación ciudadana (Tomé, 2005).

### **2.1.3.- Evolución en la Concepción Disciplinar de la EF con Respecto al Género.**

Dentro del imaginario social, aún siguen calando profundamente la concepción disciplinar que ha tenido desde sus inicios la EF, así básicamente podemos decir que todavía en nuestros días, se sigue manteniendo el modelo deportivo masculino en mucho de los casos (Pérez i Peiró, 1992). Normalmente las actividades físicas que se realizan en las sesiones de EF están cargadas de contenido deportivo reflejado en el proyecto educativo del centro, pero tal y como dice esta autora también en el del profesor o profesora que se hace cargo de la asignatura y de la concepción que tenga de ella. En distintos estudios recientes realizados por Romero (2002), Colás y Villaciervos (2003/2004) y García y Rebollo (2003) pertenecientes a una investigación más amplia llevada a cabo durante los años 2002/2003, por el Equipo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla, sobre la formación deportiva en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se hace patente la existencia de estereotipos a la hora de elegir especialidad deportiva, en el desarrollo profesional posterior y en comportamientos y actitudes frente a la EF y deporte.

Realizando un recorrido por la evolución de la EF podemos encontrar los principios que aún siguen estando vigentes hoy en día. Fue Rousseau (1998) quien marcó las primeras orientaciones sobre cómo debía ser una educación para niños y para niñas. Él defendía que era necesario un entrenamiento corporal para los dos, pero con objetivos diferentes ya que uno se dedicaría a desarrollar la fuerza y otras a suscitar encantos.

En la primera mitad del siglo XIX se incluyeron en la educación femenina ejercicios gimnásticos (Romero, 1998; Mosquera y Puig, 1998; Zagalaz, 1998) con el

objetivo de prevenir enfermedades, así podemos decir que nace la EF para la mujer con un sentido higienista. En aquella época no se permitían los deportes para las chicas por ser considerados masculinos. Pero no fue hasta el 1809 cuando Jovellanos propuso dentro de un plan general de instrucción pública, la instauración de la EF dirigida a niñas. Éstas entonces tendrían la EF hasta finalizar los estudios primarios, mientras que los chicos seguían hasta su etapa posmilitar (Chinchilla y Zagalaz, 1997).

Con la llegada del siglo XX se rompe la imagen y la polarización entre lo masculino y femenino y se da paso a una individualización del género, la mujer reclama su derecho a disponer con total libertad de él. Es entonces cuando el deporte va a pasar a formar parte del currículum de EF. Pero de nuevo esta intención no quedó materializada ya que los chicos practicaban juegos populares y las chicas se dedicaron casi exclusivamente a sus labores. Las actividades prioritarias para las mujeres, en la EF, fueron “pasos, actividades rítmicas, gimnasia femenina, danzas, ejercicios decentes y no violentos, ciertos juegos, etc.”; en fin, tareas dirigidas a la construcción de cierta feminidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico (Vázquez, 1989).

La situación siguió siendo la misma aunque en 1961 se publicara la primera Ley de EF y Deporte en la que estableció la obligatoriedad de la asignatura para chicos y chicas. No fue realmente hasta la llegada de la LOGSE que reconociendo la situación de discriminación de las niñas en el sistema educativo insiste en que la práctica deportiva en las clases de EF deben responder a relaciones personales equilibradas, rechazando cualquier tipo de discriminación por razón de sexo.

Pero como dijimos anteriormente la existencia de una ley que luche por la igualdad no hace necesariamente que se produzca un cambio, así que encontramos que actualmente se siguen manteniendo en muchos casos concepciones deportivas masculinas para la EF.

#### **2.1.4.- Los Medios de Comunicación y la Publicidad**

Otras de las estructuras sociales que construyen el imaginario social con respecto a la EF y el género son los continuos mensajes estereotipados que recibimos por parte de los medios de comunicación. Podemos señalar como ejemplo un periódico deportivo que se suele distribuir gratuitamente por los centros escolares, lo que en principio parece una buena idea, la de ir iniciando a los escolares en la lectura de la prensa diaria resulta un arma de doble filo, ya que en principio y como en la mayoría de los casos las noticias son casi exclusivamente sobre deportes masculinos y sus distintas aportaciones. Además en la contraportada existe una sección que se repite cada día en la que casi una tercera parte de toda la hoja está destinada a colocar la imagen de una mujer semidesnuda o desnuda, algunas veces incluso son deportistas pero que no destacan por su carrera o mérito deportivo sino por alguna aparición a algún evento de cualquier tipo. Por lo tanto podemos decir que estos mensajes subliminales y estereotipados siguen existiendo, formando parte de la cultura en la que vivimos y no podemos decir que se ha conseguido la igualdad.

Diferentes autores como González (2004), Colás y De Pablos (2003) y Rebollo (2004) también son conscientes de esta discriminación y hacen un llamamiento a la reflexión. Concretamente en el ámbito de la EF también se identifica a los medios de comunicación como uno de los mayores responsables a la hora de proyectar y fomentar el estereotipo del deporte como ámbito eminentemente masculino presentando una

visión sexista de la realidad (López, 1992; Romero, 2002); espacios dedicados a la práctica femenina en prensa, radio y televisión, de qué modalidades se trata y cómo se hace, en la utilización estereotipada del cuerpo de la mujer en relación con la actividad física y en la imagen que proyectan los y las deportistas.

## 2.2.- Contexto Mesoestructural

La familia, los medios de comunicación, la sociedad nos están proyectando metas diferenciadas según el género aportando continuamente situaciones de desigualdad. La EF puede tener un gran papel en el desarrollo personal, eliminando las limitaciones y barreras que imponen y obligan los sistemas patriarcales, es decir, ayudan a la construcción de la identidad personal obviando las restricciones que imponen los estereotipos de género en la EF.

### 2.2.1.- La familia

La familia también resulta un contexto importante en la transmisión de estereotipos sexistas ya que el entorno familiar es la primera instancia de socialización del niño o la niña y esto hace que lleguen a clase con claras diferencias de rendimiento, conductas, etc. Tal y como dicen Colás y De Pablos (2003) la familia es la principal transmisora de la cultura, de las normas y patrones sociales de género que rigen la sociedad de la que forma parte. Los modelos educativos que aportan los progenitores, los valores que se imbuyen en el contexto familiar, los roles que se asumen en función del sexo y las relaciones familiares que se establecen, basadas en las expectativas y exigencias atribuibles al género, son parcelas importantes que afectan y configuran la construcción de la identidad de las personas.

López (1992) hace un análisis en este sentido sobre como influye el contexto familiar en la práctica deportiva de niño o la niña, así destaca:

- ❖ Referente a los modelos destaca que al ser casi el 70% de la población femenina amas de casa conlleva inevitablemente a que éstas no dispongan de tiempo de ocio, por lo tanto no resulta extraño que casi dos tercios de esta población manifieste no practicar nunca actividades físicas con fines lúdicos o recreativos (Fasting y otros, 2000)
- ❖ En lo concerniente a las expectativas, exigencias y conductas la familia suele potenciar a los chicos al liderazgo y la fortaleza, la curiosidad para explorar con libertad y a las chicas se les suele proteger más y se potencian en ellas la abnegación, la ternura y el cuidado personal. Así los niños desarrollarán juegos más activos, con mayor ocupación del espacio, asumiendo más iniciativas y riesgos, mientras que las niñas optarán por actividades más sedentarias, en espacios más reducidos y auto representándose en papeles vinculados al hogar y la maternidad. Así según López (1992) las experiencias respecto al propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento serán diferentes para ambos, en perjuicio de las niñas, cuyo repertorio motor, dominio del espacio y, en definitiva, seguridad y familiaridad con la actividad física estará muy limitada.
- ❖ Por otro lado los niños y las niñas reciben mensajes diferenciados, reafirmados además por los juguetes que se les ofrecen, los juegos que se potencian, las canciones, los cuentos, etc.
- ❖

## 2.2.2.- El contexto escolar: las clases de EF.

Siguiendo la línea marcada por Colás (2004) haremos un estudio de la EF desde una perspectiva de género abordando temáticas como el rendimiento académico, contenido disciplinar, currículum oculto y manifiesto, recursos materiales didácticos, modelos educativos, profesorado, etc. que pondrán de manifiesto los sesgos de género en las formas educativas de transmisión de contenidos.

### **Currículum oculto**

Vázquez y Álvarez (1990) consideran que la EF es una de las disciplinas donde el contenido oculto es mayor que el manifiesto. Siendo el cuerpo, junto con el movimiento, los ejes fundamentales de trabajo del área, resulta evidente que las diferencias biológicas y culturales del cuerpo femenino y masculino están presentes a lo largo de todo el proceso, y con ellas los modelos y la valoración que la sociedad establece para ambos. Por lo tanto debemos empezar con el análisis del currículum.

Se entiende por currículum oculto como “el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, 1998).

Desde una perspectiva de género se nos plantea un modelo no sexista para la EF, una enseñanza mixta igual para los dos sexos. En el transcurso de la evolución de la enseñanza, se han conseguido importantes cambios, uno de ellos fue el de conseguir una educación mixta. Aunque esto no supuso una educación en igualdad. Supuso en principio y en la mayoría de los casos una adaptación de las alumnas al modelo masculino de EF. Incluso por parte del profesorado supuso, a veces, mantener actitudes y expectativas diferentes hacia alumnas y alumnos. Rodríguez (1998) realiza un análisis en el que descubre como existe entre el alumnado de magisterio una notable preocupación por el trabajo coeducativo en las clases de EF, sin embargo esta preocupación no se traduce después en el compromiso por una EF coeducativa.

López (1992) entiende por Coeducación física contribuir a que se desarrollen todas las capacidades y aptitudes de las personas, con independencia de su sexo. Esta autora propone además, un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas presentes en la sociedad. La Coeducación no defiende colocar a individuos de ambos sexos en la misma clase. Defiende enseñar a ambos sexos a respetar las diferencias entre ellos y disfrutar de la riqueza de la variedad entre personas.

Turón (2003) también apuesta por una Coeducación en la EF y afirma que es posible equilibrar necesidades e intereses entre los sexos, teniendo en cuenta que las actitudes y el comportamiento son producto de los procesos de socialización y por tanto están sujetos a cambio. Pérez i Peiró (1992) defiende una Coeducación física que no acepte el modelo deportivo masculino como único modelo y propone un currículum de EF equilibrado y variado de actividad física y expresiva, que permita desenvolverse a todos los niños y niñas.

Por lo tanto podemos concluir que existen situaciones de discriminación tanto en el currículum oculto como en el manifiesto de la EF siendo el profesorado y el alumnado agentes esenciales en situaciones de discriminación.



## El profesorado

Vázquez, Fernández y Ferro (2000) y Fernández (2001) sostienen que los comportamientos, actitudes y expectativas que mantiene el profesorado con respecto al alumnado siguen siendo estereotipados. Así puntualizan respecto al profesorado que los rasgos de discriminación que se siguen observando son:

- ❖ Mantiene imágenes estereotipadas del alumnado; piensa que los alumnos y alumnas son diferentes por naturaleza, por lo que se debe plantear objetivos diferentes según el sexo. Mantiene además percepciones estereotipadas del alumnado manteniendo que los chicos son competitivos, dirigidos a la acción, indisciplinados, agresivos, etc. y las chicas son reflexivas, solidarias, constantes, limpias, afectivas, etc.
- ❖ Utilizan un lenguaje sexista, se sigue utilizando el masculino genérico, con lo que se sigue reforzando siempre lo masculino. Utilizan un lenguaje más suave y protector para las alumnas y para el alumno más imperativo.
- ❖ Las relaciones con el alumnado también son estereotipadas; prestan más atención a las alumnas que a los alumnos y utilizan más refuerzos positivos para ellas que para ellos.
- ❖ Actualmente también podemos encontrar a profesorado que le da más importancia al resultado final que al proceso con lo que llegamos a la misma conclusión. Si siempre medimos quién llega más rápido, más lejos la mayoría de las chicas seguirán en inferioridad con respecto a los chicos, debido a factores culturales y no genéticos (García y Asins, 1994; Vázquez y Álvarez, 1990).

## Los objetivos en el currículum de EF

Los objetivos han pasado muchas fases; la primera podemos decir que fue la de una EF diferente para niños y niñas, es decir, premilitar para ellos y otra higiénica para ellas. Más tarde se pasó a tener objetivos deportivos masculinos para los niños y deportivos femeninos para las niñas. Hasta llegar a lo que más prevalece hoy en día que es la de un mismo objetivo deportivo para los dos (Vázquez y Álvarez, 1990; Romero, 1998). Ello enlazado con la evolución y concepción que ha tenido la EF hace que se sigan dando más importancia a los objetivos deportivos, más que a los de salud o expresión corporal.

## Los contenidos en el currículum de EF

Con respecto a los contenidos, de nuevo la EF cuenta con una gran carga historia que hacen que ciertos contenidos estén tan asimilados por parte del profesorado, que realmente se toman como neutros. Así tenemos que los deportes, los juegos populares y tradicionales y las danzas y bailes tradicionales siguen teniendo connotaciones genéricas tanto dentro como fuera de la escuela (Martínez y García, 1996; Acuña, 1995). García y Asins (1994) y Scraton (1995) añaden que las prácticas deportivas y lúdicas femeninas y masculinas están desigualmente tratadas a favor de las últimas. Así desde la perspectiva de género se demanda la inclusión con la misma importancia de contenidos de salud, expresión corporal, etc. en el currículum de EF.

## La metodología en el currículum de EF

A cerca de la metodología, concretamente sobre la organización, uso y ocupación de los espacios, la posesión del material (Acuña, 1995; Subirats y Brullet, 1998; Uruzola, 2005) e incluso sobre los distintos modelos y estilos de enseñanza (Grau y Marguerat, 1992) se puede decir, que se suele dejar a la improvisación o a la libre elección por parte del alumnado. Esto conlleva consecuentemente a que las chicas se queden con el material más defectuoso (García y Asins, 1994) y que ocupen espacios más reducidos (Vázquez y Álvarez, 1990)

Para concluir podemos decir que los estudios sobre género y EF abordan múltiples dimensiones educativas y proponen la implicación de toda la comunidad educativa. Un compromiso por parte de ella es crucial en este cambio. En toda la bibliografía consultada se plantea una revalorización de la cultura femenina, neutralizar actitudes y prácticas pedagógicas sexistas e incorporar un rol andrógino que incluya comportamientos deseables femeninos y masculinos. También se reivindica la inclusión de acciones positivas en la EF entendidas como medidas especiales que se toman para llegar a la igualdad entre hombres y mujeres.

### 2.3.- Contexto microestructural: la creación de nuevas identidades en EF

En la identidad de género juegan un papel determinante las estructuras sociales y las acciones humanas, así como la interacción que se genera entre ambos sistemas. La socialización es central en la creación de las identidades genéricas. Las relaciones desiguales de género pueden ser visibilizadas a través del análisis de las estructuras sociales y de los mecanismos de relaciones sociales que operan en ellas.

La EF juega un papel clave en la identidad de género tanto a través de sus propuestas curriculares como de sus prácticas escolares. En ella se socializan e internalizan patrones culturales de género que refuerzan y arraigan lo socialmente establecido. De ahí la importancia de transgredir las prácticas y plantear alternativas críticas en la EF.

La revisión bibliográfica realizada por Sicilia (2002) sobre la investigación en EF incorpora como temática relevante incipiente el género y la construcción de la identidad en esta disciplina. Esta publicación da cuenta de la forma de abordaje de los estudios de género indicando que este tipo de estudios son relativamente recientes situándose las primeras aportaciones en la década de los sesenta. Estos primeros estudios se limitaban a manifestar diferencias de rendimiento entre niños y niñas, éstas, en principio, fueron explicadas bajo un prisma biológico y más tarde incorporaron factores como las expectativas sociales. Pero no fue hasta los finales de los noventa cuando se empezó a hablar de la construcción social del género abordando temas como la relativa importancia de las diferencias biológicas y sociales entre los sexos, los patrones de conducta marcados por el sexo, la socialización dentro de los papeles sexuales, la contribución y el acceso de las chicas y las mujeres en la práctica deportiva, o los estereotipos en función del papel sexual y las consiguientes desigualdades en el aprendizaje en EF para cada sexo (Sicilia, 2002)

En esta revisión también vemos que existen temas poco estudiados y de gran interés como pueden ser las diferencias de género en función de los estilos de enseñanza destacando que éste puede ser un condicionante importante para el trabajo en parejas y el rendimiento de los y las estudiantes, también el género puede determinar el afecto o

afinidad de las parejas, es decir, la estructura social de la clase. El estudio de las relaciones sociales establecidas entre chicos y chicas en las clases de EF pone de manifiesto la existencia de ciertas hostilidades a la hora de trabajar chicos con chicas.

También importantes son los temas relacionados con las expectativas y conocimientos o creencias que se tiene sobre la EF que hace que los resultados observados sean estereotipados, Así ya no sería importante solamente los conocimientos previos sino también el qué conozca y cómo entiendan y comprendan el contenido que les va a ser enseñado. Este tema ha sido poco estudiado y lo poco que hay solo está enfocado a los temas de salud y el acondicionamiento físico, por un lado, y los juegos deportivos por otro. Estas investigaciones llegan a la conclusión que el aprendizaje de la EF no debe limitarse a enseñarles las concepciones adecuadas sobre el contenido completo que se desea enseñar, sino que hay que encontrar la forma apropiada de motivarles para que utilicen y adapten estas nuevas concepciones a las que el alumnado posee.

La actitud y el comportamiento del profesorado con el alumnado también ha sido estudiado obteniéndose resultados en la misma línea así las investigaciones apuntan a la idea de que en las clases de EF coeducacionales o mixtas las chicas reciben menos experiencias positivas y tienen una menor participación, la transmisión de menores expectativas de éxito para las chicas por parte del profesorado y alumnado puede llevar a niveles menores de auto confianza (Sicilia, 2002). Así el profesorado mantiene expectativas sobre el alumnado basadas en el sexo que suelen beneficiar a los chicos, si bien suele darse siempre una discrepancia entre la percepción que presenta el profesorado sobre su actuación docente y la percepción que del mismo presenta el alumnado (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000, Fernández, 2001).

Otro aspecto importante que ha de ser previsto para que no se produzcan situaciones de discriminación es pensar las experiencias con las que el alumnado llega a clase. Éstas son de tal importancia que desde el primer momento se encuentran signos de desigualdad. Sus experiencias previas principalmente en el ámbito familiar son cruciales a la hora de desarrollar destrezas y habilidades motrices con lo que repercute directamente tanto en la motivación hacia ciertos contenidos de la asignatura, como al rendimiento motor. De igual forma se hace patente que desde los primeros años escolares también traen desarrollado un lenguaje estereotipado (López, 1992; Moreno, 2000; Lera, 2002).

El juego libre es otro de los aspectos que provoca en el alumnado situaciones de desigualdad. Es en ese momento cuando realmente la persona se encuentra coartada por las pautas preestablecidas y que han sido interiorizadas antes de llegar a la escuela. Como dice Moreno (2000) esa libertad no es tal ya que las niñas son libres para ser cocineras, hadas madrinas, enfermeras, mamás, etc. y los niños son libres de ser indios, policías, guerreros, tigres, etc. Por ello debemos tener especial cuidado a la hora de distribuir libremente a nuestro alumnado en clase de EF ya que esta situación puede desembocar en una ocupación del espacio mayor por parte del alumno dejando relegada a la alumna a los espacios secundarios del gimnasio, sala o patio.

Otro punto importante es la preocupación de trabajar el cuerpo incorpóreo, es decir, tratando el cuerpo como objeto y no como sujeto, y asegurarnos que el sujeto, a través de su cuerpo, va construyendo su identidad, por lo tanto debemos trabajar no por el cuerpo, sino desde el cuerpo. En EF, ¿conocemos nuestro cuerpo? o ¿conocemos los deportes?, ¿conocemos como nos expresamos? o ¿conocemos la expresión corporal?

Dewar (1993) puntualiza en este sentido que:

*“...se requiere una revisión radical de nuestra forma de pensar en la EF y de practicarla. He defendido la creación de lo que he llamado una EF corpórea; una EF que nos ayude a situar las formas en que pensamos sobre, sentimos, nos movemos y comprendemos e interpretamos los movimientos de nuestros cuerpos, en relación con los sistemas y estructuras culturales en los que estos significados son creados y cuestionados. También sé que los desafíos son difíciles, porque las formas tradicionales y dominantes de EF y Deporte han sido fundamentales en la creación y desarrollo de nuestras identidades.”*

De lo expuesto la Educación Física tiene, en el umbral del siglo XXI, el reto de pensar, tanto las bases conceptuales sobre los que se sustenta, como la de construir nuevos modelos pedagógicos acordes con la sociedad en la que se reivindica la incorporación de fórmulas educativas que potencien la inclusión, la integración y la no discriminación.

## Referencias Bibliográficas

- Acuña, S. (coord.) (1995): *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular. (144-148)
- Ballarín, P. (2005): El largo camino hacia la igualdad. *Andalucía Educativa*, 48, 7-9.
- Bellamy, C. (2003): *Estado Mundial de la Infancia: Las niñas, la educación y el desarrollo*. UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- Bolaños, L.M. (2004): Construcción de género en literatura infantil. En Rebollo, M.A. y Mercado, I. (Coord.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGrawHill.
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M.L. (1997): *Educación Física y su Didáctica en Primaria*. Jaen: Jabalcuz S.L.
- Colás, P y Villaciervos, P. (2003): Los estereotipos de género en la formación Deportiva. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación. Universidad de Granada.
- Colás, P. (2004): La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En Rebollo, M.A. y Mercado, I. (coord.): *Mujer y desarrollo en el s. XXI: voces para la igualdad*. Madrid: Editorial McGrawhill
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2004): Formación Físico –Deportiva y Género. *Educação Unisinos*, vol. 8, nº 14.
- Dewar, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Málaga.: Apuntes Unisport Andalucía nº 275 octubre.
- Fasting, K.; Scraton, S.; Pfister, G.; Vázquez, B. y Buñuel, A. (2000): *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos*. Serie Estudios 66. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fernández, E. (2001): Expectativas del profesorado de Educación Física sobre la implicación de los estudiantes y su rendimiento motor en las clases. Un estudio desde la perspectiva de género. En PERALES, F.J. y cols. (Eds.): *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García, M. y ASINS, C. (1994). *La Coeducación en Educación Física. Cuadernos para la Coeducación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universtat Autònoma de Barcelona.
- García, R. y Rebollo, M.A. (2003): Acceso al empleo del profesorado de Federaciones Deportivas en Andalucía: Estudio comparativo en función del género. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación. Universidad de Granada.

Grau L. y Marguerat, M. (1992): El juego y los modelos de género. En Moreno, M (Ed): *Del silencio a la palabra. Coeducación y Reforma educativa*, nº 32. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales.

Jiménez, M.R. (2005): *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.

Lagarde, M. (1998): *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer

Lera, M.J. (2002): *El fútbol y las casitas: Porqué las niñas y los niños son como son*. Sevilla: Guadalmena

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, BOE nº 249, de 17 de octubre de 1990

Ley 6/1998, de 14 de diciembre, del Deporte en Andalucía. BOJA nº148, de 29 de diciembre de 1998

Llorente, B. (2002): La Coeducación en el deporte en edad escolar". Jornadas de deporte escolar área: Educadores y Educadoras. Versión electrónica [http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca\\_CoeducacionDeporte.pdf](http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca_CoeducacionDeporte.pdf)

López, C. (1992): Coeducación y Educación Básica. *Infancia y Sociedad*, nº13.

Lovering, S. y Sierra, G. (1998): El currículum oculto de género. *Educación nueva época* nº 7, octubre-noviembre. Versión electrónica <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7educar.html>

Martínez, L. y García, A. (1996). Educación Física y género: el cuerpo en la escuela. VII Jornadas de formación inicial del profesorado en educación no sexista. Instituto de la Mujer. Madrid.

Moreno, M (2000): *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria Editorial. 3ª Edición

Mosquera, M. J. y Puig, N. (1998). Género y edad en el deporte. En García, M.; Puig, N. Y Lagardera, F. *Sociología del Deporte*. Madrid: Ciencias Sociales. Alianza Editorial (99-113)

Pérez i Peiró, R. (1992): El sexismo a l'educació física. *Perspectiva escolar*, 167, 24-28.

Rebollo, M.A. (2004): La Educación emocional desde la perspectiva de género. En Rebollo, M.A. y Mercado, I. (Coord.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*. Madrid: McGrawHill

Rodríguez, C. (1998): Pensamiento y Reflexiones de los/as futuros/as profesores/as de Educación Física en primaria en torno a la Coeducación en el gimnasio. VII Jornadas de formación inicial del profesorado en educación no sexista. Sevilla: Instituto de la Mjer

Romero, S (2002): Cultura y Deporte hacia comportamientos no discriminatorios. I Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Deporte. Cartagena: Universidad.

Romero, S. (1998): Evolución de los objetivos y contenidos de la Educación Física desde la Ley 1961 hasta nuestros días en los distintos sistemas educativos. En ROMERO, S. (Coord.): *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar*. Sevilla: Copy-Rex, S.L.

Romero, S. (1998): Evolución de los objetivos y contenidos de la Educación Física desde la Ley 1961 hasta nuestros días en los distintos sistemas educativos. En ROMERO, S. (Coord.): *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar*. Sevilla: Copy-Rex, S.L.

Rousseau, J. (1998) *Emilio o de la Educación*. Madrid: Filosofía. Alianza Editorial 3ª Edición

Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Ediciones Morata.

Sicilia, A. (2002): La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.

Subirats, M y Brullat, C. (1998). *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

Tomé, A. (2005): La urgencia en la implantación de la Coeducación: Algunos mitos que impiden los caminos hacia la Coeducación. *Andalucía Educativa* nº 47 febrero

Turón, Y. (2003): La Coeducación en la Educación Física. Versión electrónica <http://www.aragob.es/pre/iam/coeduca/ceodeporte.html>

Uruzola, M.J. (2005): Recuperar valores positivos a través del juego y los juguetes. *Meridiam* nº 35

Vázquez, B. (1989): *Mujer, educación y deporte*. Deporte y Mujer Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 114-128.

Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales.

Vázquez, B.; Fernández, E. y Ferro, S. (2000): *Educación Física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos

Zagalaz, M.L. (1998): *La Educación Física en España*. Jaén: Universidad de Jaén.