



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL
DEPORTE

Curso Académico 2016/2017

EDUCACIÓN FÍSICA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Una aproximación teórica a las relaciones de poder y los
cuerpos anómicos

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND GENDER STEREOTYPES

A theoretical approach to the power relations and anomic bodies

Autora: Clara Pérez Larré

Tutora: Belén Zapico Robles

Fecha:/07/2017

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	6
2.1.	MARCO TEÓRICO.....	8
2.1.1.	EL PATRÓN MASCULINO EN LA CREACIÓN DEL DEPORTE.....	9
2.1.2.	APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL GÉNERO Y DEPORTE.	10
2.1.3.	LAS IDENTIDADES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: CONSTRUCCIONES SOCIOCULTURALES.....	11
2.1.4.	MASCULINIZACIÓN HEGEMÓNICA A TRAVÉS DEL DEPORTE	14
2.1.5.	FEMINIZACIÓN, DISCURSO DEL CUERPO FEMENINO Y LIMITACIÓN A LA PRÁCTICA DEPORTIVA	15
2.2.	ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN	18
3.	OBJETIVOS	19
3.1.	Objetivos generales.....	19
3.2.	Objetivos específicos.....	20
4.	ANÁLISIS DE LOS FACTORES LEGITIMADORES DE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO	20
5.	CONCLUSIÓN	27
6.	BIBLIOGRAFÍA	27
7.	ANEXOS.....	31

Resumen

El presente trabajo propone un análisis de las distintas variables discriminatorias por cuestión de sexo en las clases de Educación Física escolar y desarrolla una serie de factores y condicionantes en función del género. Para ello se ha llevado a cabo una revisión y un estudio basado en la literatura especializada en feminismo y conductas sociales aprendidas como método de contextualización de la realidad social del entorno para posteriormente centrarse en la asignatura de Educación Física. De este modo, la transmisión de desigualdades sociales al deporte y el reflejo de estas en la escuela, es mucho más notable y visible. Así mismo, se plantea una nueva alternativa educativa como motor de cambio en la igualdad: la coeducación.

Palabras clave: Educación Física. Deporte. Estereotipos. Prejuicios. Género. Educación Primaria.

Abstract

The present work proposes an analysis of the different discriminatory variables by sex question in Physical Education class over the school, developing a serial of factors and conditions in function of the gender. The project develops a review and a study based on specialized literature about feminism and social behaviors learned as a contextualization method of social reality environment to, subsequently, focus on the Physical Education subject. In this way, the transmission of social inequalities inside the sports and the reflection of these inside the school becomes more remarkable and visible. In addition, a new educational alternative is proposed as a driving force for change in equality: coeducation.

Key words: Physical Education. Sport. Stereotypes. Prejudices. Gender. Primary school.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende realizar un análisis de la discriminación de género y la desigualdad de oportunidades en el ámbito deportivo entre hombres y mujeres para, posteriormente, compararlo con la situación de la Educación Física escolar y reflejar así el fenómeno *deportivizador* que se está dando en la actualidad. Esta situación tiene su origen en el fenómeno deportivo de nuestra sociedad y legitima el presente “elitismo motriz” que existe intrínsecamente en su currículum de contenidos y ,por tanto, legitima también las frustraciones del alumnado al sentirse incapaces de realizar tareas demandadas con los resultados requeridos. Las discriminaciones no son únicamente de origen capacitor sino que también radican en la construcción social inherente en el género.

El deporte profesional actual, en la trama de la globalización, es una estructura que se encarga de la reproducción de relaciones sociales, políticas y económicas del sistema social capitalista y constituye una reproducción clara de estereotipos de género tradicionales (Puig y Soler, 2004). No sólo tiene como principal justificación la mera ejercitación y adquisición de hábitos saludables por parte del alumnado para crear o “producir” ciudadanos y ciudadanas funcionales, obedientes y sanos para poder llevar a cabo su devenir laboral, sino que además, es una herramienta bajo mando del Estado para que el alumnado interiorice cómo comportarse en sociedad para ser aceptados/as. Se debe analizar el deporte no sólo desde la concepción de un sector que engloba prácticas físicas muy diversas, sino como un sector profesional y socio-económico que es capaz de dotar de diversas posibilidades y oportunidades al individuo, éstas sin embargo, están limitadas a ciertos colectivos sociales. De hecho, el patrón deportivo ideal del colectivo social no sólo hace referencia al género del individuo, sino también a su categoría económica y a su racialidad; el sujeto promovido deportivamente en esta sociedad es el hombre, joven, sano y no racializado (caucásico).

La existente dualidad deportiva y su relación –positiva o negativa- con cada género, crea prácticas limitadas y anómicas para ambos sexos. Esta exclusión se puede hacer visible de dos formas; en la supremacía de un género sobre otro el cual se denomina dominio de lo masculino sobre lo femenino y, por otro lado, en el excesivo valor que se otorga a la posesión de las capacidades físicas presentes en los deportes, lo cual se denomina exclusión por destreza física (Jaramillo, 2006). Aunque los hombres suelen considerarse más hábiles y capaces en el terreno deportivo, este pensamiento debe verse como una consecuencia del imaginario estudiante-hombre que le han inculcado durante el proceso de socialización, que no tiene relación con las capacidades de base reales del sujeto pero sí con las oportunidades reales para la mejora de las mismas. Así, se crean comportamientos hegemónicos por género y cada uno de ellos posee unas características, conductas y *habitus* muy diferenciados entre sí, por ejemplo la masculinidad hegemónica representa la

agresividad, la brusquedad, la fortaleza física la valentía, la habilidad, el éxito y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo femenino (Scharagrodsky, 2003). En este proceso de aprendizaje social es esencial el llamado *currículum oculto*, un medio muy poderoso para aprender normas, valores e interacciones sociales que subyacen y se divulgan a través de las rutinas diarias en el ámbito escolar. Los niños y niñas no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de patrones sociales que usan para la cimentación de sus identidades. El currículum oculto de las sesiones de Educación Física comenzó a ser analizado y estudiado en los años 70 por Linda Bain, la cual buscaba patrones de comportamiento regulares dentro del sector del profesorado y de la organización de las clases e interacciones durante las mismas y logró identificar patrones de comportamiento que favorecían los valores de orden, privacidad y logro, además de diferencias en estas mismas conductas según el género del alumno o alumna, su habilidad y el tipo de escuela en que se realizaban las clases. Algunos trabajos positivistas acerca de las expectativas del profesorado también brindaron resultados muy significativos, como que las percepciones e interacciones del profesorado cuando se dirigían a su alumnado, dependían del género, de la apariencia y de los esfuerzos percibidos. El profesorado revelaba un sesgo positivo en favor de los alumnos conformistas, cooperativos, ordenados y de buenos resultados físicos (Bain, 1985).

Se debe tener en cuenta que el deporte, inherentemente, no posee valores ni contravalores implícitos en su práctica sino que será papel del docente orientar la sesión para llegar a alcanzar la inclusión total de todo el alumnado. Este mismo docente debe tener una serie de conocimientos y alternativas inclusivas para que su clase se desarrolle de manera óptima. La Educación Física es una mera herramienta para inculcar al alumnado qué comportamientos deben incluir en su vida cotidiana y cuáles no; y usa su cuerpo para el adoctrinamiento del alumnado. Los cuerpos son espacios donde se representa el discurso de poder y dominación de forma corpórea (Jaramillo, 2006); en otras palabras los cuerpos son lugares de enunciación y de inscripción cultural, el terreno de la carne donde se inscribe, construye y reconstruye el significado, son el resultado de tradiciones intelectuales (McLaren, 1997). Según Duarte (2003) los contenidos preferidos son los deportes y nunca la danza y la gimnasia, lo que hace que las chicas acepten la asignatura Educación Física como un espacio de entrenamiento y no de aprendizaje, ya que al no ofertar debidamente las opciones motrices feminizadas, se limita la práctica de aquellas niñas que, siguiendo los códigos y conductas sociales que han recibido desde sus primeros años, sólo se sienten capaces de practicar esas propuestas motrices asignadas para ellas por el entorno social. Asimismo, Duran (1999) hace responsable a esta deportivización de la materia de Educación Física de ser la principal causa de atribución y fortalecimiento de estereotipos

sociales y perpetuación de atributos sexuales. Para poder analizar con claridad la problemática presentada en un estudio (Alvariñas,2009), se debe hacer desde la perspectiva de género; el 50% de los chicos practica 4-5 días por semana actividades físico-deportivas, mientras que los resultados obtenidos en las chicas apenas roza el 44% las que practican 2-3 días semanales. En este mismo estudio, los hombres dedican más tiempo al ejercicio físico y el 70% de los encuestados consideraron que por la prioridad para realizar deporte es ser “bueno” o capaz en el mismo, mientras que en las mujeres sólo un 44% de ellas estuvo de acuerdo en esta premisa. Otra distinción en los datos de chicos y chicas fue la importancia que se le daba al hecho de ganar, para los chicos era fundamental y sin embargo el 80% de las chicas lo consideró poco o nada importante; justamente al contrario pasaba con el tema de la delgadez, la cual preocupaba en más del 60% a las niñas. Si bien la predisposición general de los jóvenes es considerar muy positivamente la actividad física y el deporte, la realidad en cuanto a la práctica de estas actividades físicas y deportivas por parte del sector joven, se contradice totalmente de esta consideración inicial (García-Ferrando Y Llopis, 2011). Por tanto, es inútil la idea positiva o negativa que se tenga de la actividad física si no se refleja en la realidad social que vivimos. A grandes rasgos, los motivos por los cuales los jóvenes comienzan a realizar prácticas deportivas o actividad física se traduce en los siguientes: salud, diversión, placer y forma física, aunque podemos encontrar otros minoritarios como aceptación social, liberar tensiones o demostrar competencia (García-Ferrando y Llopis, 2011; Piéron, 2002; Rodríguez-Allen, 2000).

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Con la Constitución de 1978 España se introdujo en una nueva etapa en la cual el derecho a la salud y el fomento del deporte eran las aspiraciones de los poderes públicos para conseguir el bienestar de los ciudadanos. El fomento del deporte y la actividad física queda a cargo de los poderes públicos, así se observa en el preámbulo de la Ley 10/1990 del Deporte cuando afirma que el fomento de la actividad física y el deporte debe ser su prioridad. La Constitución reglamenta un conjunto de nociones que favorecen la convivencia en libertad y democracia. En ella encontramos referencias hacia la inclusión, en cuanto al deporte para todos (Art.43), también llamado deporte popular, que está relacionado directamente con la salud de los ciudadanos y también se trata la discriminación por motivos de sexo en su artículo catorce: “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.” (BOE núm. 311.1, p. 29316). Se entiende por deporte toda actividad física que, a través de una participación programada o no, tenga por objeto el mantenimiento de la salud, desarrollo de relaciones sociales u obtención de resultados en competiciones. Se considera que es necesaria la promoción del deporte

popular, ya que éste es de beneficio público y para todos los ciudadanos. Por otro lado, en el artículo 6.1 de la Ley del Deporte de 1990 afirma que el deporte de alto nivel se considera de interés para el Estado, dado que conlleva una representación del Estado a nivel mundial y una mejora de la imagen del mismo. En esta misma Ley se trata el tema de la Educación Física como principio obligatorio escolar para el desarrollo integral del alumno o la alumna: “La programación general de la enseñanza incluirá la educación física y la práctica del deporte (...) La educación física se impartirá, como materia obligatoria, en todos los niveles y grados educativos previos al de la enseñanza de carácter universitario” (Ley 10/1990 del Deporte). En 1980 se aprueba la Ley General 13/1980 de 15 de marzo de la Cultura Física y del deporte, en la cual se integraba la Educación Física en el sistema educativo y se empieza a valorar como condicionante de un futuro mejor.

Más tarde se publica la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) en la cual se establece una educación mixta, tomando como medida universal lo masculino y anulando lo femenino. Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), se implanta como principio educativo, la formación educativa en la igualdad entre sexos y el rechazo hacia toda discriminación. El objetivo es impedir que las desigualdades sociales fundadas en el género sean transmitidas por medio de la educación académica. Los fines educativos, citados legalmente, se expresan con claridad en este punto, defendiendo el reconocimiento e inclusión de la diversidad dentro del currículum académico para superar las desigualdades sexistas y de otras índoles (BOE, núm. 106, p.17165). La aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (L.O.I.), manifiesta, según el Consejo Superior de Deportes, la voluntad de crear el marco normativo adecuado y favorable para seguir avanzando hacia una sociedad más justa (CSD, 2009); por lo cual, se sabe que existe la demanda sobre del fomento de corrientes coeducativas en el ámbito escolar. Hablando específicamente de la Educación Física, los contenidos deben ir muy marcados por el currículum oficial de la asignatura, en el cual encontramos distintas actividades que aumentan su complejidad progresivamente adaptándose a la edad del aprendiz. La L.O.E. define como currículo: “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.” (BOE, núm. 106, p. 17166). Hoy por hoy, dentro del sistema educativo la coeducación o educación en igualdad, está recogida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) en la cual la coeducación aparece como uno de los principios básicos: “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.” (BOE, núm. 106, p. 17164). En Castilla y León el deporte queda regulado por la Ley 2/2003, de 28 de marzo, del Deporte de Castilla y

León (art.2) en la cual encontramos como uno de los objetivos en cuanto al fomento del deporte “Facilitar una formación deportiva desde la infancia sobre la base de la obligatoriedad de la educación física en los niveles educativos que establezca la legislación aplicable en la materia” (Art. 67 Ley 2/2003, de 28 de marzo, del Deporte de Castilla y León).

2.1. MARCO TEÓRICO

Los movimientos feministas resurgidos en los años 60, condenaban la condición de subordinación de las mujeres. Nacieron con el objeto de explicar y comprender los discursos de poder presentes en la sociedad y que aún hoy nos siguen acuciando. Las primeras hipótesis de las feministas se resumía en que la opresión que afecta a todas las mujeres es, exclusivamente, una cuestión de poder; pero no un poder ubicado en el Estado o los órganos burocráticos sino que se trataba de un poder omnipresente en todas las esferas sociales. El feminismo de la primera ola, que comprende las corrientes feministas desde la Revolución Francesa hasta mediados del siglo XIX, defendió la igualdad entre hombres y mujeres, cuestionó la supremacía masculina e intentó identificar los mecanismos socioculturales puestos en práctica para conseguir su subordinación. Este movimiento equiparó los derechos masculinos con los femeninos, criticó la supremacía y dominación masculina y elaboró programas de emancipación para las mujeres, asimismo se advirtió que la desigualdad social no venía dada por la naturaleza sino que “las relaciones de poder masculino sobre las mujeres ya no se podían atribuir a un designio divino (...) eran resultado de una construcción social” (Nash, 2005). La segunda ola fue el turno de las sufragistas, reivindicando el derecho a voto de las mujeres. Durante este período se producen dos acontecimientos clave en el movimiento feminista; el primero es el cambio de fraternidad (demasiadas connotaciones masculinas) por el de solidaridad; y el segundo, crear sistemas de lucha cívica como las manifestaciones, las huelgas de hambre, los encadenamientos, etc. Las cuales perduran hasta nuestros días como herramientas de protesta social. En la tercera ola, el feminismo radical hace aparición con sus acciones públicas de protesta y en su planteamiento intelectual y político. Según De Miguel (2002), puesto que el hombre nuevo se hacía esperar demasiado, la mujer nueva optó por tomar las riendas. El feminismo radical tuvo dos obras cumbre, una de ellas “Política sexual” de Kate Millett, publicado en 1969 (Millett, 1969) (Anexo 1). Gracias a esta corriente se pudieron identificar conceptos que ahora vemos como fundamentales del feminismo; el patriarcado, el género y la casta sexual. El patriarcado se define como un sistema de dominación sexual que es, además, el sistema básico de dominación sobre el que se levantan el resto de dominaciones, como la clase y la raza (Varela, 2014). El feminismo de la diferencia defiende a la mujer como unidad completa e independiente. En un sistema patriarcal y androcéntrico, este discurso pretende alejarse de la comparación con el género masculino y hallar su propia identidad como mujeres. “No

queríamos ser mujeres emancipadas. Queríamos ser mujeres libres porque sí, por derecho propio” (Sendón, 2002). Esta corriente nace de feminismo radical y pese a que propone la igualdad entre hombres y mujeres, no habla de igualdad de la mujer con el hombre porque se trataría de una aceptación y sometimiento al modelo masculino hegemónico. Para este movimiento adquirió mucho valor lo simbólico, defendiendo que aunque las mujeres no realicen las mismas acciones o tareas que los hombres, su trabajo puede ser igual de significativo y valioso, “Las cosas no son lo que son, sino lo que significan” (Varela, 2014).

El feminismo cultural es otro de los descendientes del feminismo radical, al igual que el feminismo de la diferencia, se basa en ésta para elaborar sus teorías en contra de la universalidad sin distinción de género. Este movimiento tiene una base ideológica clara iguala la liberación de las mujeres con el desarrollo y preservación de una contracultura femenina Así pues, se considera a las mujeres poseedoras de una cultura que ha sido invisibilizada a lo largo de los años y pugnan por positivizarla. El feminismo internacional de entreguerras, impulsó el feminismo institucional. Gracias a éste la Liga de Naciones realizó un Informe Mundial sobre el Estatus de la Mujer y se llegó a la conclusión de que la situación de las mujeres necesitaba apoyo internacional. Este feminismo crea una ruptura brutal con las corrientes anteriores, ya que pese a buscar la liberación femenina, apuesta por hacerlo desde dentro del sistema opresor. Las feministas internacionales han sido criticadas por su lentitud y dificultad de mejora para el colectivo, ya que este movimiento siempre se había llevado a cabo alejado del poder (De Miguel, 2002), en palabras de Nuria Varela (2014), lo que más se aleja del feminismo es lo políticamente correcto. Sí que es cierto, que esta rama feminista ha debido hacer muchas concesiones y limitar sus propuestas para homogeneizarse en lo posible con el sistema establecido, esto es visto por muchas feministas como una derrota ante el sistema patriarcal ya que la modificación se vuelve a producir en el sector oprimido y no en el opresor, que es donde se necesita realmente un cambio.

2.1.1. EL PATRÓN MASCULINO EN LA CREACIÓN DEL DEPORTE

Desde sus orígenes, el deporte fue concebido como una práctica que excluía por partida doble: según la clase social y género del individuo podía accederse o no a su participación. Esto además de un acto de segregación extrema, suponía una concepción de estos grupos de absoluta inferioridad frente a los dominantes. Muchos estudios comparten la idea de destacar el deporte del siglo XIX en Inglaterra con las Public Schools. Esta noción de Educación Física pertenece a un ideal deportivo relacionado a prácticas que devienen de un proyecto moderno que no nace en la sociedad industrial y no en la escuela como habitualmente pueda pensarse. Así lo afirma Sáenz-López (1997) el deporte nació en la calle sin planteamientos pedagógicos. La mayoría de ellos se crean en el mundo anglosajón

donde se inventan y se adaptan juegos deportivos. El deporte se establece posteriormente en la escuela imitando las dinámicas sociales de la época industrial. El planteamiento de la Educación Física escolar tiene como fin último la creación de una sociedad de productores que buscaba la extrapolación de ciertas prácticas a la escuela que garantizaran la formación de cuerpos sanos y productivos acostumbrados a estar sometidos y obedecer las exigencias del mando que ostenta el poder. El deporte se ha constituido en nuestra sociedad como un espacio de natural dominación masculina, entendiendo esta naturalidad como la concepción de que el cuerpo de los hombres está mejor preparado fisiológicamente para la realización de tareas basadas en las capacidades físicas – más fuerte, más veloz, más resistente- que el cuerpo femenino. Para concebir la situación social actual de discriminación sexista, se requiere una recapitulación del transcurso y evolución de la concepción de género en el tiempo. López y Güida (2002), citan las ideas de pensadores como Platón, el cual menciona que los hombres y mujeres son capaces de realizar las mismas funciones, pero el hombre las realiza mejor –a excepción de las tareas vinculadas a lo doméstico–, por lo que se descalifica a la mujer en su importancia y se crea un rango, entre hombre y mujer, de superioridad e inferioridad.

2.1.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL GÉNERO Y DEPORTE.

La principal preocupación de este trabajo nace junto a los estereotipos de género, que como rotulan algunos autores, relacionan lo masculino y lo femenino a una serie de rasgos de identidad y comportamiento. Gayle Rubin (1975) fue la que acuña este término; se define como el conjunto de convenciones a través de las cuales toda sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en los que se establece una ordenación jerárquica de los géneros que perdura en el tiempo. El género surge a partir del binarismo presente en nuestra sociedad respecto a la separación de los distintos comportamientos, actitudes y hábitos en los términos femenino o masculino, siendo puramente construcciones de índole sociocultural sin ninguna base biológica u objetiva. Todo sujeto social debe comportarse de acuerdo a unas normas y conductas pre-establecidas para su género y de este modo introducirse en su territorio y mantener interacciones adecuadas con el entorno. Lamas explica que el género es una construcción "(...) simbólica e imaginaria que soporta los atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural de su sexo: distinciones biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, afectivas, jurídicas políticas y culturales impuestas." (Lamas, 2000). Otros autores argumentan que el género sólo puede entenderse como un producto de las interacciones sociales y su existencia depende de las mismas. Relacionado con este término de género, se crea la perspectiva de género, que hace referencia a una concepción académica, ilustrada y científica, que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora, creadas por

las mujeres y forma parte de la cultura feminista. La distinción entre género y sexo se evidencia como justificación al derecho de igualdad entre hombres y mujeres. Mientras que el género es, sencillamente, una construcción social que pretende homogeneizar a dos sectores de la sociedad con sus iguales, pero al mismo tiempo enfrentarlos entre sí; el sexo comprende las características fisiológicas innatas derivadas del morfismo sexual y vinculadas a la reproducción (Martínez-Benlloch y Bonilla, 2000). Lledó (2005), por su parte define el sexo como “características bioquímicas, fisiológicas y orgánicas que pueden dividir a los seres de algunas especies en hembras y machos.

Dentro del concepto de género, puede observarse una fuerte dualidad o dicotomía entre dos términos que han sido enfrentados: lo masculino y lo femenino. Esta clasificación jerarquizada basada en las diferencias físicas y hormonales ha creado una escala social según el sexo del sujeto y sus atributos, posicionando a la mujer en desigualdad respecto al hombre. A todo esto, añade Sau (2000) que las diferencias biológicas hombre-mujer son deterministas, vienen dadas por la naturaleza, pero en cuanto que somos seres culturales, esa biología ya no determina nuestros comportamientos. Aún hoy en día no se tiene claro que la diferencia entre sexos es únicamente biológica, como apunta Hargreaves (1994) la clasificación de los deportes en femeninos y masculinos siguen estando en el orden natural de las cosas. En este sentido, es muy claro apreciar la transferencia del deporte a la Educación Física escolar. El hecho de que una niña o un niño realicen deportes o actividades no propuestas para ellos desde el punto de vista social, son susceptibles de sufrir ciertas reacciones sociales que se traducen en los comentarios despectivos, sexistas y recriminatorios por las personas de su entorno en general (familia, alumnado, profesorado, etc.). Se crean construcciones tales como que la mujer es aquella persona que debe preocuparse por los demás antes que por ella misma y siempre debe estar dispuesta a servir y de la mejor manera. Por el contrario, el hombre tiene la oportunidad de decidir sobre las demás personas, puede exigir y equivocarse y, su estatus lo representa como un ser único, fuerte, admirable y correcto (I.N.A.M.U., 2003).

2.1.3. LAS IDENTIDADES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: CONSTRUCCIONES SOCIOCULTURALES.

El proceso de socialización posee un papel esencial en el desarrollo del/de la niño/a y lo conduce hacia unos comportamientos y significados hegemónicos que varían según el lugar, el tiempo y el género al que se pertenezca. Las identidades de género, no aparecen inmediatamente, sino que son el resultado de este largo proceso donde por medio de refuerzos y castigos se realiza el aprendizaje conductista social del/de la niño/a. Poco a poco, los niños y las niñas van aprendiendo cómo comportarse en sociedad de acuerdo a su sexo, como apunta Varela (2014), los estereotipos de género tienen como consecuencia la

desigualdad entre los sexos y se convierten en agentes de discriminación, impidiendo el pleno desarrollo de las potencialidades y las oportunidades de ser cada persona, además. Además afirma que mientras a las niñas y mujeres se les priva de su autonomía y derecho a la igualdad y, por otra parte, a los varones se les niega el derecho a la expresión de su afectividad, siendo en ambos casos una limitación social aprendida por cada sector en su proceso de socialización.

Según la teoría de la socialización diferencial, durante el proceso de iniciación a la vida social y cultural, y a partir de la influencia de los agentes socializadores, las personas “adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género” (Barton y Walker, 1983). Los estereotipos de género hacen referencia al “conjunto rígido y estructurado de creencias, compartidas por los miembros de la sociedad, sobre características personales o comportamientos propios de un grupo específico” (Piedra, 2016), y son generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales. Una vez aceptada e interiorizada la identidad de género se posibilita la aceptación y el desarrollo del sujeto como ser social en una dimensión delimitada y pasa a comportarse de maneras concertadas y con actitudes específicas de su grupo social asignado. De esta forma, las cualidades que pertenecen socialmente a los hombres estarían comprendidas por el valor, el honor, la valentía, la fortaleza, el vigor, el liderazgo, el control del dolor físico, la ocultación de los sentimientos y la vida emocional, la competencia, la bravuconería, etc. (Lomas, 2004) y que son adquiridas mediante los procesos de repetición relativos al género (Butler, 2002). La identidad de género es un concepto que recibe cada niño que nace por parte de sus padres, sujetos que ya conocen y han aprendido el código social establecido en su entorno (Millett, 1969) (Anexo 2). Sin embargo es al crecer cuando los infantes adquieren todo ese aprendizaje social e interiorizan los atributos que les han sido asignados por género, así como las normas sociales y las expectativas respecto a sí mismos y a los demás. La identidad de género no sólo influye en la autopercepción del niño o de la niña, sino también a la reflexión y posicionamiento en torno al propio cuerpo. La identidad de género se definiría pues como los comportamientos sociales y psicológicos que cada sociedad designa como masculino y femenino. En cuanto al tema de la identidad de género, existe una creencia falaz que estandariza a todas las mujeres por poseer una serie de características comunes y unificadoras, que las distinguen radicalmente de la identidad masculina. Este imaginario, legitima los estereotipos de género y pensamiento sexista en la sociedad. Sí que es cierto que existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero entre los propios colectivos existe mucha variedad (altura, peso, musculatura) y gradaciones en un mismo

sector e incluso a veces se solapan los atributos, con lo cual no es posible dar validez a esta creencia (Hargreaves, 1994). Además, hay ocasiones en las que el sexo de la persona y su identidad de género no concuerdan, dando lugar a las personas trans-género. Se define como una persona que posee una persistente disconformidad con su identidad de género, es decir, que nacieron con un sexo biológico concreto pero desafían a la estructura social establecida mediante sus comportamientos y características no pertenecientes a su categoría dicotómica; a estos comportamientos que se salen de la norma social de género se les denomina comúnmente como “transgresiones de género”, ya nombradas con anterioridad en este documento. Durante los últimos años el Comité Olímpico Internacional (C.O.I.) ha regulado distintas normativas para la inclusión de las personas transgénero en la competición, aunque con un justificante médico ya que aún siguen siendo concebidas como personas con un desorden (Reifsteck, 2014).

Los patrones de feminidad y masculinidad tienen como objetivo ser un individuo integrado socialmente y eliminar por completo las posibles transgresiones de género que pueden producirse al adoptar comportamientos no estandarizados para el grupo social al que perteneces. Los juegos son primordiales en los primeros años de vida de los niños y niñas y forman parte del proceso de socialización para comenzar a formar el carácter y la conducta de acuerdo a las nociones sociales.

RASGOS MASCULINOS		RASGOS FEMENINOS	
Vigoroso	Tenaz	Dependiente	Bella
Fuerte	Original	Frívola	Delicada
Reservado	Objetivo	Poco práctica	Frágil
Realista	Activo	Emotiva	Elegante
Duro	Indisciplinado	Obediente	Modesta
Asertivo	Rebelde	Maternal	Sumisa
Líder	Egocéntrico	Subjetiva	Reflexiva
		Pasiva	Constante
		Disciplinada	Limpia
		Madura	Atenta

FUENTE: 1. Oglesby, C (1992) “Le sport y la femme. Du mythe à la réalité”. Paris. Vigot
 2. Vázquez, Fernández García, Ferro (2000). “Educación Física y Género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado”. Madrid. Gymnos.

Esta dicotomía, como hemos aclarado antes, es comprendida por la sociedad como natural y pertenece al “orden de las cosas” y de lo inevitable (Bourdieu, 2000). La masculinidad, por otra parte, está definida desde la negación o la oposición, desde lo que no es. Así, para ser un hombre con plenos derechos y privilegios masculinos se debe evitar reproducir ciertos comportamientos no preestablecidos que tienen como consecuencia la expulsión del grupo social al que pertenezca y/o la repulsión de sus compañeros hombres hacia el sujeto. La sumisión del individuo debe ser total para entrar dentro de los patrones o modelos ideales o mandatos de la masculinidad hegemónica.

Investigaciones recientes como la realizada por Ceballos (2012) al encuestar a adolescentes varones cursando su educación secundaria, constató que la heterosexualidad

aparece como el elemento básico de lo que ellos entienden como masculino. La masculinidad hegemónica asociada a la sexualidad -heterosexualidad- y al control del poder por los hombres es una masculinidad que renuncia a lo femenino (Kimmel, 1997) y posteriormente añade que esta legitima la homosocialidad, la relación con sus pares, el continuo escrutinio por parte de otros hombres; aprueba la homofobia y sostiene el heterosexismo”. Unido a esto, los estereotipos físicos y estéticos ligados al cuerpo que refuerzan a la masculinidad como heteronormativa, y a su vez el silencio o censura afectiva de esta masculinidad dominante sigue siendo un requerimiento para la mantención de este estatus. Como menciona Simone de Beauvoir (1972) “(...) la mujer no nace, se hace”, lo que evidencia que las construcciones de género hacen referencia a aspectos socioculturales, históricos, políticos, económicos y familiares. De esta forma la concepción que se posee de la mujer con la pasividad y afectividad, y del hombre con la razón y la actividad, no tiene una base científica u objetiva demostrada, o sea que se trata de un adoctrinamiento social que comienza en el momento en que el sujeto empieza a interactuar con el entorno. El hombre, tradicionalmente educado para ser un sujeto que se desenvuelva activamente en el ámbito público, cumpliendo el rol tradicional de proveedor y sostén –al menos económicamente- de quienes dependen de él (familia), debe estar constantemente diferenciándose o alejándose de todo aquello que lo pueda relacionar con lo femenino o con lo no heterosexual. Por ello, el hombre se siente en tensión en estos nuevos espacios donde las mujeres, progresivamente, van obteniendo protagonismo en lo público, se introducen en el mundo laboral y adquieren comportamientos y conductas empoderadas. Tajfel (1981) resalta cómo el conjunto de pautas que se comparten en la comunidad, se relaciona con el impacto que tienen los estereotipos de género, como modelos comportamentales, suscitadores de acuerdo o desacuerdo. Se debe tener en cuenta que ya en el siglo XVI, Rousseau hablaba en su obra *El Emilio o la Educación*, de los diferencias en relación con la actividad física: “La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos.” (*El Emilio* de Rousseau, 1762, Citado por Scharagrodsky, 2003). En este ámbito, debe tratarse el efecto Pigmalión, que describe la creencia que tiene una persona de poder influir en el rendimiento de otra, es decir, que actúas como la gente espera que actúes. Estas disposiciones sintetizan el género y la consecuencia de ser hombre o mujer, en construcciones sociales que se dan durante los primeros tres años de vida.

2.1.4. MASCULINIZACIÓN HEGEMÓNICA A TRAVÉS DEL DEPORTE

Actualmente existen multitud de artículos y estudios basados en la construcción del género masculino (Connell, 1995) y sobre la relación de estas construcciones con el cuerpo de los

jóvenes y el deporte. Las identidades de género tienen consecuencias en los cuerpos dominantes del ámbito del deporte y actividad física, el cuerpo masculino y sobretodo el femenino deberán encauzarse en los modelos ideales si no pretenden originar una trasgresión de género con su posterior y consecuente castigo social, ya sea el aislamiento del sujeto en sociedad, las burlas o provocaciones de toda índole. Entre estos castigos se encuentra la feminización del sujeto hombre, que entre otras cosas, deja claro la percepción infravalorada de la mujer en la sociedad. El proceso de masculinización es el papel que la actividad física y el deporte tienen como entornos de socialización entre los chicos, influyendo directamente en el autoconcepto y la autoimagen de sus cuerpos (Contreras et al., 2010). El cuerpo masculino es la representación hegemónica del cuerpo deportivo y en éste median tanto las concepciones sociales como las prácticas de Educación Física de la escuela y la influencia que el deporte de competición tiene en este último ámbito escolar. Al mismo tiempo que la masculinidad dota de ciertos privilegios a la hora de la práctica de la actividad física y el deporte, también se estructura de forma que los hombres no puedan cuestionarse la identidad que se les ha adjudicado al nacer ni el rol que desenvuelven en este proceso de socialización (Connell, 1995). La masculinidad ha estado unida a actitudes como la fuerza, la competitividad, la violencia, la agresividad y la necesidad de estar probándose continuamente que se es hombre para afianzar su lugar en la estructura social, lo cual supone una continua presión por encajar en los roles predeterminados que le han asignado. Esta masculinización se normaliza, naturaliza y se apropia del deporte y todo trabajo físico vigoroso. Así pues, las cualidades asociadas al rol masculino se transforman en el ideal deportivo.

2.1.5. FEMINIZACIÓN, DISCURSO DEL CUERPO FEMENINO Y LIMITACIÓN A LA PRÁCTICA DEPORTIVA

El cuerpo femenino ha sido considerado un territorio de conquista para los hombres del entorno social, sin contar con que ya pertenecía a la propia mujer. Afirmaba Wolf (1992) que el mito de la belleza mantendrá siempre vulnerables a las mujeres a la aprobación ajena, dejando expuesto y a la intemperie ese órgano vital tan sensible que es el amor propio". Si se pretende estudiar la situación de la mujer en el ámbito deportivo, se debe analizar la realidad que se vive en la sociedad mediante el componente cuantitativo. Varios estudios sociológicos declaran que en esta sociedad existe una brecha muy significativa en el deporte practicado por hombres y mujeres, exactamente de 17,9 puntos entre las cifras de ambos sexos (Piedra, 2016).

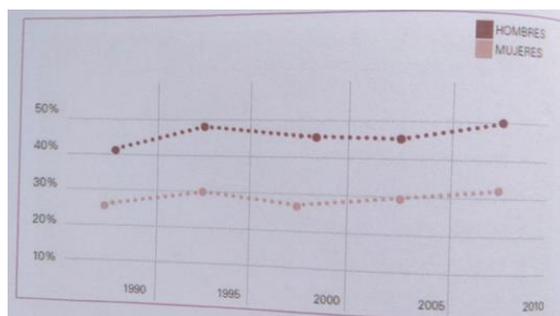


Tabla 1. Evolución práctica deportiva según el género en España (Piedra, 2016).

En el ámbito del deporte de competición, la situación ha revelado una realidad muy similar. A principios del siglo XXI la proporción era de 16 mujeres federadas por cada 84 hombres, en el año 2014 se recogieron datos de 21 mujeres federadas por cada 79.

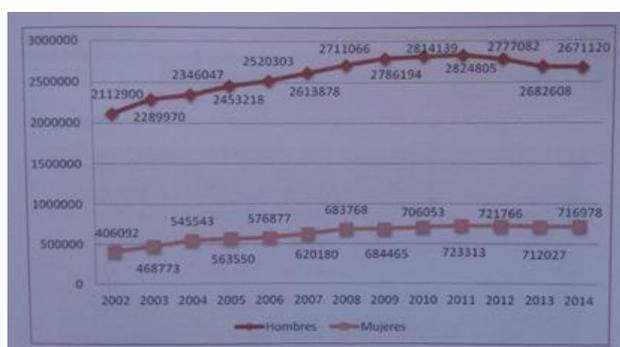


Figura: Evolución histórica del número de licencias deportivas por género (Piedra, 2016).

En las modalidades relacionadas con el género masculino, el número de mujeres federadas es casi nulo (fútbol, rugby o motociclismo). Sin embargo, atendiendo a la evolución histórica de la tasa de feminización en los deportes hegemónicos masculinos, sí puede verse cierta mejoría en cuanto a número de participación (Anexo 5). Este suceso viene justificado la mayoría de veces por la consideración del cuerpo femenino deportivo como “poco adecuado” para ellas. Estos comportamientos, suelen suceder con más notoriedad cuando se trata de actividades no hegemónicas del sexo femenino, tales como el fútbol o el rugby y se ven disminuidos en otros como la gimnasia rítmica o patinaje artístico que debido a sus componentes estéticos, elegantes y musicales parece tener más relación con el modelo ideal social femenino. Si bien la práctica deportiva en las mujeres ha aumentado últimamente, la brecha de ésta con la de los hombres ha aumentado casi el doble; lo mismo ocurre en el ámbito competitivo siendo 13 puntos inferior la participación femenina a la masculina en 2010 y aumentando estos valores en el entorno de ocio y recreación (Muñoz, 2013). No se debe centrar la atención en las mujeres deportistas de competición porque no sólo son ellas las que sufren la opresión y discriminación por parte del deporte. Toda mujer, en su vida diaria y a lo largo de la misma, tendrá interacciones discriminatorias en el ámbito deportivo tanto educativo, como de rendimiento o de recreación. Además, durante el

crecimiento del infante, éste usa la imitación de sus mayores como método de aprendizaje, lo cual lo lleva a reproducir comportamientos estereotipados de sus progenitores. Así pues, ¿Cuántas madres o hermanas practican deporte y disfrutan del mismo regularmente? Y si es así, ¿Cuántas lo practican exclusivamente como accesorio a un sistema de mejora del aspecto para asemejarse al modelo ideal de belleza para consumo masculino? Si se analizan los motivos de práctica de las mujeres y los hombres, se observan claras distinciones; para las mujeres, los componentes ligados a la salud y la estética tienen mucha mayor importancia en las mujeres que en los hombres a la hora practicar deporte (García-Ferrando y Llopis, 2011). Esto tiene su origen en las familias, que son el primer entorno social con el que interactúa el niño o la niña desde sus primeros años, en un estudio se puede observar que los padres prefieren que sus hijos practiquen deporte y le dediquen más tiempo que sus hijas, con unos porcentajes de 61% a favor del niño practicante y 39% a favor de sus hijas. Según Alfaro (2004), las familias prestan menor atención a las aficiones deportivas de las hijas que a las de los hijos y, por tanto, el apoyo familiar en su práctica es menor.

Las chicas, por lo general, se sienten más cercanas o próximas a los motivos vinculados a la imagen corporal, creándoles ansiedad y frustración por no ser “perfectas”- entendiendo como perfección un ideal construido socialmente que intenta sistematizar algo tan subjetivo y etéreo como es el concepto de belleza. Las niñas son educadas para agradar al sector masculino y buscar su atención de manera positiva. En otras palabras, en la cultura occidental en la que nos encontramos se obliga a las mujeres, para ser socialmente aceptadas, a tener un cuerpo acorde con los cánones establecidos: delgada, estilizada, no musculada...Esta necesidad de aprobación por los demás hace que muchas mujeres busquen en la actividad física la herramienta para alcanzar esos cánones y de mantenerlos (Piedra, 2016), pese a que los hombres también sufren estos cánones, su mucho más flexibles. El concepto de cuerpo que pretende transmitir esta materia tiene unas consignas muy claras; “el imaginario sobre el que se construye el cuerpo se revela como una antonomasia de poder y de la distinción: quizás de clase, quizás de género, tal vez de etnia; sin duda como un síntoma de narcisismo, pero en todo caso como un epítome de las desigualdades sociales y, por extensión, de la marginalidad y la exclusión” (Pedraz, 2005). La elevada tasa de abandono deportivo femenino pone en tela de juicio que las mujeres realmente posean oportunidades reales a la hora de acceder a cualquier deporte que ellas elijan, ya que la masculinización y feminización de algunas prácticas deportivas suponen obstáculos que van más allá de la falta de recursos materiales que existe en este sector de deporte femenino. Las imágenes y cuerpos femeninos entran en conflicto con los llamados deportes vigorosos y convierten en anómicas a las mujeres que deciden practicarlos. La

anomia (Durkheim, 1992) se traduce en un defecto de la sociedad que se evidencia cuando sus instituciones y esquemas no logran aportar a algunos individuos que la conforman, las herramientas imprescindibles para alcanzar sus objetivos en el seno de la comunidad (Durkheim, 1992). De esta forma el cuerpo de la mujer queda relegado a tareas tradicionalmente consideradas cosas de mujeres; pero no basta con serlo, sino que además hay que parecerlo, si no es así, el miedo o temor a ser una anomalía social puede llegar a transformar el orden natural de las cosas. El propósito final de esta exclusión deportiva sufrida por las mujeres, responde al temor de no estropear su físico y con ello el papel estético que poseen en la sociedad y se considera el único vehículo de ésta para ascender en la escala social. Vázquez, Fernández, y Ferro (2000), afirman que los estereotipos de género son lo que limitan al deporte como una actividad de masculina y limitan, al considerar inapropiado, la presencia femenina en este entorno (Anexo 4).

2.2. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN

Cuando en 1993 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Declaración sobre la supresión de la violencia contra las mujeres, situó esta violencia directamente en el marco de los Derechos Humanos (DDHH) y afirma que “ las mujeres tienen derecho a disfrutar igualmente de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales, incluidos la libertad y la seguridad de la persona, y el derecho a no ser sometida a tortura ni a otros tratos crueles, degradantes e inhumanos y a que este derecho sea protegido”. Además determina un nuevo factor de riesgo social: el hecho de ser mujer, eliminando así todo pensamiento tradicional que apelaba que aquellos que infligían esta violencia machista eran enfermos mentales y/o poseían trastornos mentales. La igualdad de género se trata en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Pese a ello, es necesario reconocer que una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones y que el trato igualitario dado a personas socialmente desiguales no genera por sí solo igualdad. Sin embargo y para poner de manifiesto las diferencias salariales de género, observamos en los estudios de estadística del INE (Instituto Nacional de Estadística) que, en el trabajo a tiempo completo, el salario por hora de las mujeres (14,6 euros) en el año 2014 - Cada año el INE publica la Encuesta Anual de Estructura Salarial (EAES) y con periodicidad cuatrienal se realiza en todos los Estados Miembros de la Unión Europea una encuesta armonizada de estructura y distribución de los salarios. La encuesta del año 2014 corresponde a la última encuesta cuatrienal publicada - alcanzaba el 89,6% del salario por hora de los hombres (16,2 euros). A fin de realizar un análisis más exhaustivo se tomaron en cuenta en dichas encuestas el tipo de jornada laboral, la edad del/ de la trabajador/a y el sector al que dedica su actividad laboral teniendo como resultado en todos ellos unos valores más bajos en los salarios de las mujeres por la misma cantidad de

trabajo. Desde luego que la existencia de estas nociones de equidad e igualdad carece de significado si no producen oportunidades reales para las personas de ambos géneros, por ello y pese a que se tenga presente en las Leyes, carece totalmente de funcionalidad si no se aplica realmente para las ciudadanas. Según advierte la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su informe de 2012 casi la mitad de mujeres que mueren por homicidio son asesinadas por sus maridos, parejas o ex parejas, un porcentaje que se eleva a un total del 70% en países donde la tasa de delincuencia no es alta ni existen grandes problemas o conflictos armados (OMS, 2012). El Instituto de la Mujer, por su parte, realizó una recogida de datos en 2011 que confirma, como mínimo, 2.150.000 mujeres que han sufrido y/o sufren violencia de género a manos de su pareja en algún momento de su vida (I.M., 2011). Naciones Unidas resalta que una de cada tres mujeres en el mundo padece malos tratos o abusos y en España son más de un centenar las mujeres asesinadas por sus parejas, maridos, compañeros, novios o amantes. Los datos recogidos de mujeres asesinadas a manos de sus parejas, ex parejas o compañeros hombres desde el año 2003 al 2012 apuntan que fueron un total de 658 mujeres asesinadas sin contar con los malos tratos continuos que no tienen como resultado la muerte de la víctima, mujeres no nacionalizadas en España, prostitutas sin posible identificación, etc. La recopilación de estos datos, así como otros relacionados con micromachismos cotidianos, representación casi nula en la política, cosificación femenina en el entorno deportivo y social entre otros, es cuanto menos catastrófica, si bien se fundamenta en la misma base: la discriminación de la mujer en todos los ámbitos de poder y la privación de los derechos humanos más básicos. Se observa la gran diferencia entre la existencia de unas Leyes justas y el cumplimiento de estas por parte de la sociedad. Pese a que, con mucho esfuerzo, se aprobó la Ley Orgánica Integral contra la violencia de género del 29 de diciembre de 2004 ninguno de estos datos mejoró ni dejó de aumentar. Para concluir y tal como afirma Varela (2014) debemos ser conscientes de que nos han robado nuestros derechos y debemos afanarnos en recuperarlos si queremos vivir con dignidad y libertad al tiempo que construimos una sociedad justa y realmente democrática.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos generales

1. Conocer los distintos métodos usados por el patriarcado para normalizar la opresión de las mujeres en todos los ámbitos de sus vidas.
2. Investigar nuevas propuestas educativas basadas en la coeducación.

3.2. Objetivos específicos

1. Detectar los factores legitimadores de la discriminación y estereotipos de género presentes en la clase de Educación Física escolar.
2. Analizar la incidencia de la E.F. escolar en la socialización del alumnado.
3. Determinar una corriente educativa capaz de dotar de igualdad de oportunidades a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus peculiaridades y diferencias.

4. ANALISIS DE LOS FACTORES LEGITIMADORES DE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

En la educación, se ponen de manifiesto ciertas herramientas típicas de la psicología conductista en la búsqueda de la operativización y la cuantificación. Foucault advierte que la Educación Física no debe entenderse como un ente independiente de las condiciones sociopolíticas, epistemológicas y económicas del contexto de la sociedad actual (Foucault, 1977). Hills, indica que las competencias esenciales en la enseñanza incluyen la necesidad de incorporar actividades inclusivas que reconozcan la diversidad de las experiencias de las niñas, sus intereses y necesidades, propiciando la reflexión sobre el vínculo entre las actividades y las relaciones sociales, y la influencia de amistades y redes sociales (Hills, 2007). Duarte (2003) pone de manifiesto que durante el desarrollo de las clases, se perpetúan una serie de relaciones de poder y dominación; pone el ejemplo de las elecciones de equipo durante los juegos colectivos, en esa selección progresiva pueden observarse los criterios de poder que perpetúan o legitiman la dominación de unos –los niños- y la sumisión y fracaso de otras- las niñas. También añade que las sesiones son dictadas por patrones masculinos de rendimiento en las prácticas físicas y deportivas, llegando a declarar que antes de cualquier interacción ya existe sexismo en los propios contenidos de la clase. La evolución de esta materia ha ido siempre acompañada de continuas mediciones para evaluar la aptitud de los alumnos, por lo que la confusión que se establece entre científicidad de la educación física con metodología cuantitativa, provocando una educación física escolar basada en test y baremos. Así, la evaluación normalizada será someter al alumnado a diversas pruebas y mediciones de ciertas prácticas que desarrollen las capacidades físicas que se consideran útiles socialmente, aquellas que están relacionadas directamente con el género masculino. A día de hoy, un alumno o alumna tipo, debe mostrar soltura con los fundamentos básicos del deporte incluido en la guía docente del profesor o profesora para poder aprobar la materia. La especificidad de la técnica deportiva demandada en los contenidos del currículo de Educación Física se muestra de manera radical, al contrario que otras disciplinas que pese a estar presentes en dicho documento, no se desarrollan en profundidad. La influencia que se ejerce desde los agentes de socialización al niño o la niña

en el entorno de la Educación Física, crea su realidad social, a las niñas se las evalúa y compara con modelos masculinos lo que produce frustración y alejamiento a éste tipo de prácticas. Esto suscita la cuestión de que pese al transcurso del tiempo y en gran medida por culpa de los medios de comunicación, el atributo principal buscado por la mujer en todos los ámbitos de su vida, es el componente estético y ser lo más parecida posible al ideal social de belleza apto para consumo masculino. Fasting (1999) pauta que en las clases de Educación Física mixtas los niños monopolizan las acciones en los juegos colectivos limitando u obstaculizando la participación de las niñas en el desarrollo de las actividades. Esta situación se origina a través del “sistema sexo-género”, por el cual se proyectan unas expectativas y se asignan unas funciones determinadas a cada persona en función de su sexo y no de sus propias capacidades

▪ LENGUAJE

Pese a que tradicionalmente se ha creído que, una vez creada la realidad de manera automática, el lenguaje era el encargado de representarla. Se consideraba al lenguaje como un mero vehículo que manifestaba el contexto social, sin poseer ninguna influencia sobre el mismo. Sin embargo, ahora sabemos que el papel del lenguaje es mucho más relevante, ya que cualquier experiencia cognitiva que tenga el sujeto necesita de este mismo para ser imaginada, pensada o “sentida”. En el caso contrario nos limitaríamos a dictar distintas sensaciones sin dar forma a nuestra percepción y organizar el pensamiento. La lengua está impregnada de creencias y es capaz de transmitir las, creando una visión homogénea para el entorno que la comparte. Por ello, ha sido una herramienta muy valiosa para los distintos sistemas de poder que se han instaurado consecutivamente a lo largo de la historia para reforzar su predominio sobre la intersubjetividad de la población vulnerable. El patriarcado, como sistema social de poder, ha creado un lenguaje sexista para transformar la realidad y pensamiento humano (Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2010). Uno de los elementos más investigados en la transmisión de valores y actitudes a través del currículo oculto es la utilización de códigos de género en el lenguaje. En el léxico utilizado durante las clases de Educación Física, se pueden identificar frases y expresiones que muestran la discriminación, la subordinación y la desvalorización del género femenino. La terminología empleada durante las sesiones supone una jerarquía, donde el modelo masculino se convierte en una norma. Subirats y Tomé (2007) afirma que en las clases de Educación Física este aspecto cobra aún mayor gravedad, no tanto por la inexistencia de un lenguaje femenino, sino por cuanto éste es utilizado de manera despectiva y negativa.

➤ Verbal

El lenguaje nombra y califica la realidad social de un entorno, por ello, lo que no se nombra no se percibe, o dicho de otra manera, lo que no se nombra no existe. Así pues, hay autoras que declaran que “la violencia de género o el acoso sexual no son nuevos fenómenos, pero, hasta que no hemos dispuesto de términos- y, por tanto, de los conceptos- con los que nombrarlos, nuestra mente parecía no percibirlos, o resultaba arduo distinguirlos y hablar de ellos” (Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2010). Si existe el término o la palabra y se omite o no se utiliza, como pasa en el deporte y la Educación Física con los conceptos sexuados en femenino, la mente crea un imaginario deportivo en el que sólo aparecen varones. Aunque más adelante tengamos la capacidad de captar que en la palabra “entrenadores”, según el contexto, también pueda estar haciendo referencia a las mujeres, se produce un efecto ocultador de éstas.

Interacciones y lenguaje usado durante las sesiones de Educación Física: Es innegable la gran relación que posee el lenguaje con la percepción común de la realidad social. En el ámbito de la Educación Física las interacciones verbales suponen una motivación o estímulo para la realización de la práctica, pues el movimiento no sólo viene dado por el raciocinio sino también por los estados emocionales del sujeto. Por ello se debe tener especial atención en las conexiones establecidas con el alumnado, ya que de la misma forma que podemos impulsar la acción propuesta, podemos frenarla para algunos sectores de la clase aunque sea de manera inconsciente. Por ejemplo “si se utilizan como refuerzo positivo expresiones verbales que ensalcen las virtudes masculinas, parece obvio que las chicas no se sientan implicadas (...) si se utilizan como refuerzo negativo las características de las chicas, el rechazo puede ser mayor al sentirse ridiculizadas” (Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2010).

El lenguaje docente también está muy influenciado por el entorno social y el ya tratado currículum oculto, aunque con mucha probabilidad el lenguaje usado en la Educación Física sea el más sexista e invariable dado que es mucho más espontáneo durante el desarrollo de estas sesiones y carece de control. Este suceso se traduce en un uso continuo de estereotipos, creencias, tópicos y expresiones machistas. Dado que la Educación Física se basa en el deporte y justifica sus desigualdades, en esta asignatura se suele utilizar además “un lenguaje bronco, propio de machos, con el uso constante de términos referidos a los atributos masculinos para motivar a la acción: “échale coj...” Por el contrario el uso de términos femeninos es utilizado como refuerzo negativo: no seas nenaza” (Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2010).

Medios de comunicación: Pese a no estar presentes directamente en las sesiones de Educación Física, se debe tener en cuenta su influencia como agentes socializadores, el

alumnado comienza a asistir a la escuela con un imaginario muy concreto sobre los comportamientos que deben tener según su sexo. Los medios de comunicación, mediante el bombardeo continuo de sus ideales deportivos crean un imaginario muy específico en el alumnado. Pese a no estar presentes directamente en el ámbito escolar, se debe tener en cuenta la herencia social que legitiman y es absorbida por los niños y las niñas que asisten a las sesiones. Los distintos mecanismos discriminatorios de los medios de comunicación para afianzar el sistema patriarcal, son los siguientes (Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2010): orden de aparición que favorezca al hombre, denominación de mujeres por su nombre de pila o como “niñas” o “chicas” independientemente de la edad, el deporte o la categoría, dotar de más importancia a las relaciones familiares o amorosas de la deportista por encima de su carrera deportiva, conceptos erróneos para referirse a mujeres que trabajan o participan en el entorno deportivo. (“el árbitro femenino” o “la capitán”); priorizar la estética de la deportista por encima de su palmarés y esfuerzo; comparar a las deportistas más destacadas con los deportistas varones (la Cristiano Ronaldo femenina); Generalizar en masculino todos los términos y agentes deportivos.

➤ No verbal

- Iconografía de los libros de texto

Actualmente la sociedad se encuentra inmersa en el mudo de la imagen y de los símbolos iconográficos. La imagen es un lenguaje universal con una gran presencia e influencia en la sociedad actual, algunos autores definen este proceso como “la civilización de la imagen” (Deleuze, 1996). Las imágenes poseen tal carga ideológica que son capaces de transmitir al alumnado una serie de códigos sociales y estereotipos de manera directa y muy concisa. El efecto que estos contenidos icónicos crean en las sesiones se ve incrementado porque dicho mensaje se transmite - y se percibe- como un reflejo objetivo de la realidad. Este proceso consiste en la interiorización de los contenidos expuestos en las imágenes por el cerebro sin necesidad de que exista proceso de razonamiento o conciencia del mismo (Caja, Berrocal y González-Ramos, 2002). El libro de texto halla la manera de, mediante sus contenidos e imágenes, legitimar los mecanismos de poder sociales y favorecer a las clases dominantes, en otras palabras, el libro de texto es un importante transmisor de valores y ejerce como una herramienta o mecanismo de control social al servicio de los intereses de las clases sociales privilegiadas. Así mismo las imágenes corporales que aparecen, crean un esquema o modelo ideal concreto para cada género y al que los niños y las niñas deberán intentar parecerse lo máximo posible para ser aceptados totalmente por el entorno. Se han realizado estudios analizando imágenes de los libros de Educación Física escolar de cinco editoriales distintas (Anaya, Inde, Paidotribo, Bruño y Serbal), en los cuales se puede observar una supremacía de la imagen masculina y caucásica sobre la femenina y

racializada (Rey y Táboas, 2010). El canon expuesto como ideal en el caso de las mujeres es esbelto firme y sin grasa; cuerpo 10 femenino; mientras que el dirigido a la población masculina sería joven guapo y tonificado; un varón metrosexual.

- Metodología, contenido de las clases y evaluación

Dentro de la metodología, existe un hecho muy repetido en los resultados de los estudios consultados, es la comunicación y atención preferente que se les da a los niños por encima de las niñas en las sesiones de Educación Física. Esto ha sido posible medirlo con el número de interacciones dedicadas al alumnado de uno u otro género y dentro de las mismas, si eran positivas o negativas. Si el espacio de juego es desigual, se puede esperar que la actividad esté condicionada; los niños ocuparán el espacio principal y las niñas se resignarán a los espacios vacíos periféricos al espacio masculino dominante, aunque sea inconscientemente (López, 2012). Las actividades y tareas exigidas en esta asignatura, suelen poseer una atribución al género masculino. Esto tiene como consecuencia una mayor motivación por parte del colectivo de niños, que encuentra en estas propuestas un modelo que se ajusta casi en su totalidad a sus intereses y valores asignados socialmente. Otro de los elementos metodológicos que presenta más polémica es la organización de grupos, donde, si no disponemos de algún recurso para la elaboración inclusiva e igualitaria de sexos, el alumnado se agrupa espontáneamente por sexos, nivel de capacidad o habilidad motriz o amistad (López, 2012). Este suceso se ve muy amplificado si existe competición en la tarea propuesta por el profesorado. Tal y como sucede con los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje analizados anteriormente, la evaluación puede ser igualmente tratada con un carácter discriminatorio y sexista si no se tienen en cuenta ciertas consideraciones. Para ello es justo partir de la evaluación inicial de nuestro alumnado y constituir no sólo una evaluación de carácter normativo o criterial sino también de carácter formativo. Se hace necesaria una evaluación basada en el proceso y el progreso del alumno o de la alumna y no una evaluación meramente; al respecto, Posada se inclina por valorar su aprendizaje mediante herramientas coeducativas que evalúen el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza (Posada, 2000).

- Currículum de la asignatura

La Educación Física es una de las asignaturas escolares en las que el currículum tiene tanto o más contenido oculto como académico. Lovering y Sierra definen el 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. Citados por Castro, 2007, p. 124). Dentro de los contenidos del currículum

académico u oficial, se insta a conseguir un equilibrio de los contenidos de salud y expresión corporal con el resto, pues al estar más vinculados al ámbito femenino sufren una infravaloración y aparecen muy superficialmente con respecto al apartado de deportes tradicionalmente masculinos. Por su parte, Sánchez aboga por orientar las sesiones a la participación, cooperación y tolerancia y no a la competición (Sánchez, 2002); es decir priorizar los juegos cooperativos frente a los juegos competitivos, y apoyando la orientación al ocio en lugar de al resultado. De acuerdo con estas afirmaciones, Castro añade que deben trabajarse, extracurricularmente “aspectos concernientes al conocimiento mutuo, la confianza, la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos” (Castro, 2007). El hecho de que los contenidos planteados en el currículum de Educación Física posean tanta carga ideológica y estén sexualizados, conllevará distintas reacciones por parte del alumnado y según su identificación con el modelo propuesto. Así pues, si se busca la igualdad de oportunidades desde el inicio de la sesión, se deberán proponer actividades y contenidos novedosos para los alumnos y alumnas, de manera que no tengan una carga sexista previa y tengan más libertad de comportamiento. Castro propone analizar en profundidad la sistematización en el uso y ocupación de los recursos materiales y espaciales, así como planear el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las técnicas y los estilos de enseñanza para que no favorezcan a un sector determinado de la clase. (Castro, 2007).

- Organización material y espacio-temporal

Habitualmente, los niños tienden a ocupar las zonas principales o los puntos de referencia del patio o espacio de juego (áreas, porterías, canastas...), mientras que las chicas son relegadas a un espacio secundario y residual, de carácter periférico, que limita las opciones motrices y el desarrollo de sus actividades. Así, se imponen una serie de relaciones de poder y dominación con un marcado carácter sexista es un escenario donde las chicas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de adaptación que no impliquen conflicto (Tomé y Ruiz, 2002). El tiempo es un factor inconstante en la Educación Física escolar, ya que hallamos que el tiempo de actividad motriz es mayor en los niños, y que éstos son los que marcan, tradicionalmente, los tiempos decisivos en el inicio, desarrollo y final de las actividades físico-deportivas tanto en las sesiones como en el patio de recreo. La mayoría de las interacciones durante estas sesiones, poseen elementos jerárquicos que comportarán una mayor participación, según las reglas y el uso de recursos materiales. Los recursos materiales también han sido estereotipados y rotulados como masculinos y femeninos dentro del área de Educación Física. La utilización de unos materiales por parte de unos u otras conllevará distintas consecuencias sociales, en caso de que un niño use un balón de fútbol desencadenará una serie de mecanismos positivos y favorecedores para que

siga realizando esa práctica, mientras que si la realiza una niña, rápidamente se llevará a cabo un conjunto de comportamientos negativos hacia ella que se traducirán en un alejamiento de la misma con la actividad física practicada. Tomé y Ruiz (2002) recalcan que un balón no es un elemento simbólico, sino un signo que identifica y separa a los chicos de las chicas; por lo tanto, se traducirá en un menor contacto del móvil por parte del sexo femenino.

- Expectativas profesorado y alumnado

- Profesorado

- El profesorado de Educación Física, está influido por las expectativas que tenga sobre sus alumnos y alumnas, y ello constituye otra fuente de desigualdades, fortaleciendo conductas socialmente esperadas, donde se reproducen prejuicios y roles de género. De esta manera, lo esperado por un profesor o profesora con respecto a su alumnado, depende principalmente de su sexo. Por este motivo, a pesar de que se mencione explícitamente el fenómeno de la coeducación y la educación en la igualdad como conceptos básicos de las clases, el profesorado muchas veces no lo pone en práctica y las diferencias jerarquizadas permanecen inalterables durante las sesiones y en todo el entorno escolar (Scharagrodsky, 2003). Las expectativas tienden a realizarse por sí solas, como ya se ha nombrado anteriormente en este trabajo con el proceso del efecto Pigmalión, en el que los niños y niñas se comportan tal como esperamos nosotros/as que se comporten, es decir, que las percepciones que se tengan de una persona pueden acarrear un cambio de las actitudes y conductas de dicha persona. Si el profesorado cree en la capacidad física de las niñas y en sus posibilidades motrices, desarrollarán al máximo todo su potencial.

- Alumnado

- En relación al alumnado, son los propios imaginarios sociales que han ido adquiriendo los niños y las niñas desde sus primeros años de vida los encargados de hacer prevalecer estos códigos sociales sexistas. Hay que tener en cuenta que el alumnado lleva ya años de socialización cuando participa en las sesiones de Educación Física, por lo que resulta claro que pondrá en práctica todo lo aprendido desde entonces. Los niños y las niñas son también agentes transmisores de los estereotipos sexuales a causa de su interiorización de los mismos por parte de sus familias en los primeros años (Vázquez Fernández y Ferro, 2000). En este sentido, tal y como fundan 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.

5. CONCLUSIÓN

Tras el análisis realizado y la bibliografía documentada en este trabajo, queda clara la necesidad de una educación física con oportunidades reales para todo el alumnado. Se debe proponer entonces una nueva perspectiva de educación, que se aleje de la tradicional y favorezca la igualdad y la inclusión. Tena sostiene que “sólo los mayores tenemos estereotipos establecidos. Para los pequeños no existen juegos o juguetes solo para niños o solo para niñas” (Tena, 2001). Por ello se propone la escuela como un motor de cambio, una herramienta con la que conseguir la igualdad entre sexos, admitiendo las diferencias pero no las desigualdades que éstas crean. Con esta sugestión primordial se debe considerar la clase de Educación Física como un lugar idóneo para proponer este cambio social, potenciando un ambiente coeducativo, de igualdad, equidad y respeto. La intención educativa se encaminará hacia “un proceso de concienciación y sensibilización que nos permita detectar situaciones de desigualdad entre sexos; para ello tenemos que disponer de diferentes herramientas y estrategias que nos permitan generar mecanismos de adaptación que eviten discriminativas” (López, 2012). La educación que se propone para eliminar esta legitimación de estereotipos, abogada por muchos autores y autoras en los últimos años, es la coeducación. Esta corriente defiende que todos deben tener los mismos derechos y oportunidades mediante un currículum modificado que responda a las necesidades. Se aleja del modelo masculino hegemónico y lo elimina como modelo universal, buscando nuevas propuestas deportivas y físicas sin carga de género. Al respecto, Castro (2007) afirma que la prevención en el ámbito educativo es una herramienta eficaz para romper con las relaciones de dominio y los estereotipos sexistas en las diferentes culturas. Se debe efectuar un análisis crítico que responda a la coeducación y fundado en los compendios del currículum que postula la actual ley educativa. Desde la perspectiva de la coeducativa, los conflictos deben enfrentarse de forma constructiva; para obtener adecuadas relaciones interpersonales entre chicos y chicas lo cual contribuye a un mejor equilibrio e inserción en la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, É. (2004). *El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición*. Revista de educación, 335, 127-151.
- Alfaro, É., Bengoechea, M., & Vázquez, B. (2010). *Hablamos de deporte. En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad).
- Alvariñas Villaverde, M., Fernandez Villarino, M., & López Villar, C. (2009). *Actividad física y percepciones sobre deporte y género*. Revista de investigación en educación, 6, 113-122.
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145-153.

- Barton, L., & Walker, S. (1983). *Gender Class and Education*. London: Falmer Press.
- Beauvoir, S. D. (1972). *The Second Sex*. Buenos Aires: De bolsillo.
- Bourdieu, P. (1990). *Male domination*. *Actes de la recherche en sciences sociales*. (84), 2-31.
- Butler, J. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. 11, 55.
- Caja, J., Berrocal, M., & González Ramos, J. M. (2002). *Un mundo lleno de imágenes*. *Aula de innovación educativa*, 11(116), 10-13.
- Ceballos, M. (2012). *Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del «deber ser» hombre*. *Última década*, 20(36), 141-162.
- Colás, P., & de Pablos, J. (2003). *La educación más allá de las aulas. La tarea de educar*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Consejo Superior de Deportes. (2010). *Plan integral para la actividad física y el deporte: La igualdad efectiva entre mujeres y hombres*.
- Consejo Superior de Deportes. (2009). *Manifiesto por la igualdad y la participación de la mujer en el deporte*.
- Contreras, O., Gregorio Fernández, J., García, L. M., Palou, P., & Ponseti, J. (2010). *El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes*. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1).
- De Miguel, A. (2002) *O Feminismo Ontem e Hoje*. Lisboa: Ela por Ela.
- Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos*. Valdivia: (29), 97-113.
- Duran, J. (1999). *Deportes y medios de comunicación: una propuesta educativa. La educación física en el siglo XXI*. Jerez, Fondo Editorial de la Enseñanza, 327-352.
- Durkheim, E. (1992). *El suicidio* (Vol. 37). Ediciones Akal.
- Fasting, K. (1990). "La coeducación en educación física". En: *Actas del I Seminario Nacional sobre "Mujer y Deporte"* Madrid, I.N.E.F.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI editores.
- García-Ferrando, M., & Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Giroux, H. (1983). *Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis*. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.

- Hargreaves, J. (2002). *Sporting females: Critical issues in the history and sociology of women's sport*. Routledge.
- Hills, L. (2007). *Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences*. *Sport, Education and Society* 12(3), 317-336
- Instituto de la Mujer (I.M.). (2011). *Sistema estatal de indicadores de género*.
- Instituto Nacional de las Mujeres (I.N.A.M.U.). (2003). *Módulo educativo psicología-secundaria: Aplicación de la visión de género a los programas de estudio del MEP*. San José, Costa Rica: INAMU, MEP.
- Kimmel, M. (1997). *Integrating men into the curriculum*. *Duke J. Gender L. & Polly*, 4, 181.
- Ley 10/1990, de 15 de octubre, *del Deporte*. «BOE» núm. 249, de 17 de octubre de 1990.
- Ley 13/1980, de 31 de marzo, *General de la Cultura Física y del Deporte*. «BOE» núm. 89, de 12 de abril de 1980.
- Ley 2/2003, de 28 de marzo, *del Deporte de Castilla y León*. «BOE» núm. 97, de 23 de abril de 2003.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. «BOE» núm. 23, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. «BOE» núm. 71, de 23 de marzo de 2007.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*. «BOE» núm. 159, de 4 de julio de 1985.
- Lledó, E. (2005). *L'espai de les dones als diccionaris: silencis i presències*. Vic: Eumo, 2005.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE.UNESCO.
- Martínez-Benlloch, I., & Bonilla Campos, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, Universidad de Valencia.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism Pedagogies of Dissent for the new Millennium*. Boulder, CO: Westview.
- Millett, K. (1969). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, L. G. (2013). *Una lectura feminista del austericidio*. Notas sobre la crisis.
- Nash, J. (2005). *Social Movements and Global Processes*. Ed: *social Movements: an Anthropological Reader*, Blackwell, Malden. Oxford. Victoria, pp. 1-26.
- Organización Mundial de la Salud (O.M.S.). (2012). *Estadísticas sanitarias mundiales*.

- Pedraz, M. V. (2005). *El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia*. Revista Iberoamericana de educación, (39), 53-57.
- Piedra, J. (2016). *Deporte y género: manual de iniciación*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra*. Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports.
- Puig, N. & Soler, S. (2004). *Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa*. Apunts: Educación Física y Deportes, 76, 71-78.
- Reifsteck, E. J. (2014). *Feminist scholarship: Cross-disciplinary connections for cultivating a critical perspective in Kinesiology*. Quest, 66(1), 1–13.
- Rubin, G. (1975). *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico: Programme Universitaire d'Études de Genre (PUEG).
- Rodríguez-Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física de Base*. Barcelona: Gymnos.
- Sánchez, F. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice-Hall.
- Sau, V. (2000) *Reflexiones feministas para principios de siglo (2000)*. Madrid: Horas y Horas.
- Scharagrodsky, P. A. (2003). Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar en Argentina. *Revista de Educación Física y Deportes Apunts. Barcelona. Generalitat de Catalunya*, (72), 41-48.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, Editorial Octaedro. Coeducación y tiempo libre
- Rey, A. I. y Táboas, M. I. (2010). *Los modelos corporales en la actividad física y el deporte: hacia una superación de los estereotipos desde la Educación Física escolar*. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 18 (99-118).
- Rodríguez-Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. CUP Archive. University of Bristol: Cambridge university press.
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- 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.
- Wolf, D. L. (1992). *Factory daughters: Gender, household dynamics, and rural industrialization in Java*. University of California Press.

7. ANEXOS

ANEXO 1:

“El dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder. Ello se debe al carácter patriarcal de nuestra sociedad y de todas las civilizaciones históricas (...) Todas las vías de poder – incluidas las fuerzas coercitivas de la policía- se encuentran en manos masculinas. Y como la esencia de la política radica en el poder, el impacto de este privilegio es infalible. (...) La supremacía masculina no, al igual que los demás credos políticos, no radica en la fuerza física, sino en la aceptación de un sistema de valores cuya índole no es biológica. La robustez física no actúa como factor de las relaciones políticas. La civilización siempre ha sabido idear métodos (la técnica, las armas, el saber) capaces de suplir la fuerza física, y ésta ha dejado de desempeñar una función necesaria en el mundo contemporáneo”.

(Millett, 1969)

ANEXO 2:

“En virtud de las condiciones sociales a que nos hallamos sometidos, lo masculino y lo femenino constituyen, a ciencia cierta, dos culturas y dos tipos de vivencias radicalmente distintos. El desarrollo de la identidad genérica depende, en el transcurso de la infancia, de la suma de todo aquello que los padres, los compañeros y la cultura en general consideran propio de cada género en lo concerniente al temperamento, al carácter, a los intereses, a la posición, a los méritos, a los gestos y a las expresiones. Cada momento de la vida del niño implica una serie de pautas acerca de cómo tiene que pensar o comportarse para satisfacer las exigencias inherentes al género. Durante la adolescencia, se recrudecen los requerimientos de conformismo, desencadenando una crisis que suele templarse y aplacarse en la edad adulta”

(Millett ,1969).

ANEXO 3:

Tablas de referencia sexo-actividad física según las principales editoriales españolas: Anaya, Inde, Paidotribo, Bruño y Serbal. (Moya, Ros, Bastida y Menescardi, 2013)

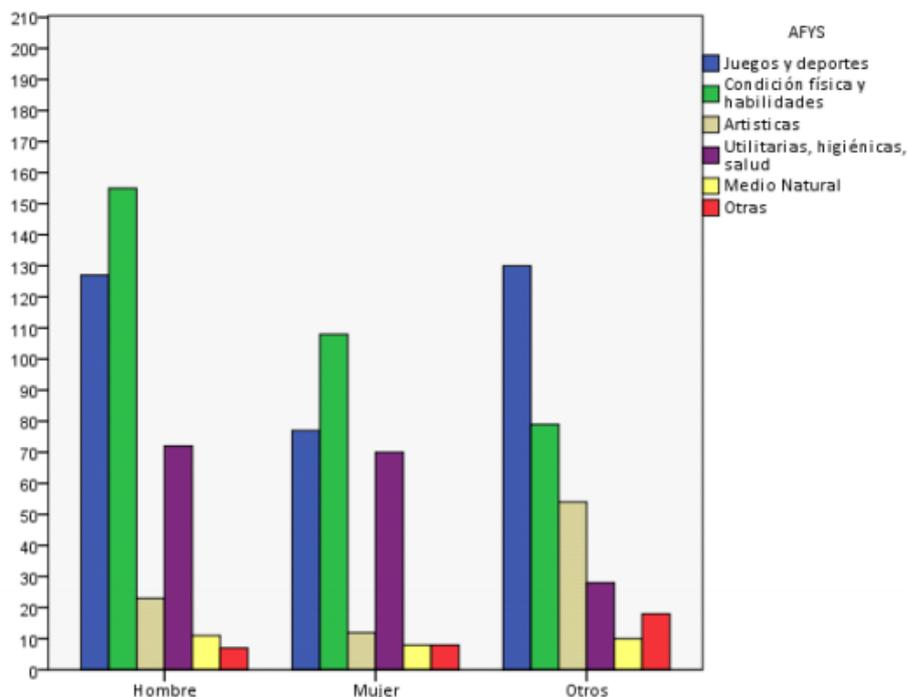


Figura 3. Asociación sexo-actividad física

Tabla 6. Frecuencias de sexo y tipo de actividad física.

	Hombre		Mujer		Otros		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Juegos y deportes	127	32,20	77	27,20	130	40,80	334	33,50
Condición física y habilidades	155	39,20	108	38,20	79	24,80	342	34,30
Artísticas	23	5,80	12	4,20	54	16,90	89	8,90
Utilitarias, higiénicas, salud	72	18,20	70	24,70	28	8,80	170	17,10
Medio Natural	11	2,80	8	2,80	10	3,10	29	2,90
Otras	7	1,80	8	2,80	18	5,60	33	3,30
Total	395	100	283	100	319	100	997	100

Tabla 7. Frecuencias de la variable raza y tipo de actividad física.

	Blanca		Negra		Otras		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Juegos y deportes	168	36,20	21	31,80	145	31,00	334	33,50
Condición física y habilidades	130	28,00	32	48,50	180	38,50	342	34,30
Artísticas	41	8,80	6	9,10	42	9,00	89	8,90
Utilitarias, higiénicas, salud	87	18,80	5	7,60	78	16,70	170	17,10
Medio Natural	20	4,30	2	3,00	7	1,50	29	2,90
Otras	18	3,90	0	,00	15	3,20	33	3,30
Total	464	100	66	100	467	100	997	100

Anexo 4:

“Esta creencia, efectivamente, ha guiado el comportamiento de la mujer hacia el deporte, al haber categorizado desde muy pequeña el deporte como algo ajeno a ella; ha servido para defender el sistema de valores de la mujer, preservándolo de desarrollar aquellas cualidades consideradas masculinas y que son, precisamente, básicas en el deporte, como la agresividad, el gusto por el riesgo, la competitividad, etc. Ha reforzado la ideología de grupo, en este caso los hombres, para seguir considerándose predestinados al deporte y seguir infravalorando la práctica de las mujeres, incluso cuando los éxitos de éstas son evidentes, y, por último, han contribuido a aumentar las diferencias entre los dos sexos.”

Anexo 5:

TASA DE FEMINIZACIÓN DE LOS DEPORTES			
	2003	2014	Variación
GIMNASIA	83,3%	93,1%	+ 11,7%
VOLEIBOL	53,8%	74,4%	+38,2%
HÍPICA	49,7%	67,6%	+36%
PATINAJE	42,3%	58,7%	+38,7%
RUGBY	5,9%	9,9%	+67,8%
FÚTBOL	1,7%	5,1%	+200%
MOTOCICLISMO	0,4%	3,5%	+775%

Tasa de feminización (CSD, 2009)