



universidad
de león



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

Curso Académico 2018/2019

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EJERCIDA HACIA LAS
ALUMNAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, DESDE LA TEORÍA DE LA
REPRODUCCIÓN DE PIERRE BOURDIEU

Analysis of the symbolic violence exercised towards female students in
Physical Education lessons at the stage of Secondary Education, from
the Theory of the Reproduction of Pierre Bourdieu

Autor/a: Aitziber Anakabe Arrizabalaga

Tutor/a: Belén Zapico Robles

Fecha:12/2018

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A



universidad
de león



Resumen

El presente trabajo pretende realizar un análisis de las diversas formas que tiene la violencia simbólica (Bourdieu, 1981) para ejercer sobre las alumnas de un instituto de Educación Secundaria en las clases de Educación Física. Partiendo de la base de que actualmente vivimos en un sistema patriarcal, primeramente se ha realizado una revisión bibliográfica, y como técnicas de investigación se han utilizado las entrevistas semiestructuradas tanto a alumnas como a profesores, y observaciones de las sesiones en las clases Educación Física. Los resultados hacen referencia a que el alumnado mediante actitudes y comportamientos y el profesorado con la forma de tratar a sus alumnos, sigue perpetuando y transmitiendo los estereotipos de género y situaciones de desigualdad que influyen en las experiencias y cuerpos de las alumnas, limitando así su práctica motriz tanto en dicha asignatura, como en la vida cotidiana.

Palabras clave: Educación Física, violencia simbólica, estereotipos, feminismo

Abstract

The present work intends to analyse the different forms that symbolic violence (Bourdieu, 1981) has on female students of an institute in the classes of Physical Education of Secondary School. Based on the fact that we live in a patriarchal system, a bibliographical review has been carried out: semi-structured interviews with both students and teachers, and observations during their Physical Education lessons. The results show that students, through their attitudes and behaviours, and teachers, through the way they treat their students, continue to perpetuate and transmit gender stereotypes and situations of inequality. Moreover, those situations influence the experiences and bodies of the students, and therefore limit their motor practice not only this subject but in everyday life.

Keywords: Physical education, symbolic violence, stereotypes, feminism



Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	4-5 pág.
2. MARCO TEÓRICO.....	5-18 pág.
2.1. Aproximación conceptual al sexismo, estereotipos de género y socialización	
2.2. Antecedentes de la Educación Física desde el ámbito femenino	
2.3. Aproximación de las teorías feministas a la Educación Física	
2.4. Violencia simbólica hacia las mujeres en Educación Física: La interpretación desde la Teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu	
3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.....	18-19 pág.
4. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO.....	19-20 pág.
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	20-26 pág.
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	26-27 pág.
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27-30 pág.
8. ANEXOS.....	31-34 pág.



1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Fin de Grado (TFG), cuyo título es: “Análisis de la violencia simbólica ejercida hacia las alumnas en las clases de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria, desde la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu”, ha sido elaborado siguiendo la normativa vigente del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León (ULE).

En cuanto al motivo de la elección del tema, surgió por la combinación de dos aspectos de las que deseaba ampliar mi conocimiento, la Educación, es decir, la Educación Física y la situación de la mujer en la actual sociedad patriarcal. Teniendo en cuenta esas dos premisas, empecé a preguntar a las mujeres estudiantes de mí alrededor por las experiencias que habían tenido en las clases de Educación Física, en principio, sólo por curiosidad. A partir de esto, con la oportunidad que tenía de acudir a unas clases de dicha materia en un instituto de Educación Secundaria de ámbito rural quise abordar las diversas situaciones que ocurren al realizar prácticas físico-deportivas y cómo afectan éstas en las vidas de las alumnas. Centré mi atención en la violencia simbólica, designada por Bourdieu, por ser un tipo de violencia que no es tan fácil de identificar, y aunque parezca de menor importancia que la violencia física, en la práctica es más efectiva, ya que al pasar tan desapercibida, ni si quiera las que sufren se dan cuenta.

Tras focalizar la idea de la investigación, el siguiente paso fue la realización de la revisión bibliográfica, que está plasmada en el siguiente apartado del trabajo, en el marco teórico. Dicho apartado está dividido en cuatro partes. En la primera, se explica desde una perspectiva Sociológica los estereotipos de género y la socialización diferenciada en base al sexo, es decir, lo que interesa saber, es cómo la sociedad logra transmitir valores, ideales y creencias. En lo que respecta a la segunda parte, se va a profundizar en la historia de la Educación Física femenina, es decir, la evolución que ha tenido ésta desde el franquismo hasta la actualidad. En la tercera parte, se estudia el feminismo y las principales perspectivas feministas, así mismo, sus aportaciones en la educación y más concretamente en la Educación Física. Por último, se tratará de fundamentar todo ello mediante la Teoría de la Reproducción de Bourdieu, en la que se abordaran conceptos como el *habitus*, la socialización primaria y la violencia simbólica hacia las alumnas en lo relevante a la práctica deportiva y las clases de Educación Física.



Seguidamente, se establecen los objetivos que se quieren llevar a cabo con este trabajo, así mismo, las competencias adquiridas realizando dicha investigación. Posteriormente, se tratarán los aspectos metodológicos, es decir, el porqué de la metodología cualitativa y el porqué de la entrevista y la observación como técnicas de recogida de información. Se explicará la muestra utilizada, y el procedimiento llevado a cabo para realizar esta investigación. En el apartado próximo, se expondrán y se interpretarán los resultados conseguidos por medio de las distintas técnicas de recogida de información, para finalizar con las principales conclusiones obtenidas después de la realización del TFG. En el último apartado se verá reflejada la bibliografía en la que está basada dicha investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Aproximación conceptual al sexismo, estereotipos de género y socialización

Es frecuente que términos como sexo y género se utilicen como si fueran palabras similares, haciendo que se produzcan confusiones. Para ello, es preciso aclarar la distinción entre estos dos términos. El concepto sexo es definido por Martínez Belloch y Bonilla (2000) como las características fisiológicas innatas derivadas del dimorfismo sexual, y vinculadas a la reproducción, creando así dos categorías, la de hembra y macho. Por otro lado, Oakley (1972) definía el género como los procesos sociales, culturales y psicológicos mediante los que se estructuran y reproducen la feminidad y la masculinidad. Por lo tanto, el género es una construcción social que consiste en una serie de normas, roles y aspectos identitarios que se atribuyen a uno y otro sexo.

La clasificación dicotómica del sexo (dejando de lado la intersexualidad), enfocado en las diferencias físicas, hormonales, psicológicas... ha creado una jerarquía basada en el sexo, derivando al término sexismo. Así, el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2016), define el sexismo como la “discriminación de las personas por razón de sexo”. Al nacer, en función de qué tipo de genitales tenga una persona, pertenecerá a un sexo o al otro, y por el simple hecho biológico, es probable que a lo largo de su vida sufra discriminación.

Aunque tanto hombres como mujeres a lo largo de su vida sufren el sexismo, como bien explica la perspectiva feminista radical, en la actual sociedad patriarcal en la que vivimos, son las mujeres las que se encuentran en una situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado. Por lo tanto, en lo que se refiere a las relaciones estructurales de opresión, son los hombres los que dominan a las mujeres dentro de un campo complejo



de relaciones de poder. Uno de los claros ejemplos sobre sexismo que podemos encontrar en la actualidad en el deporte, son las cláusulas “anti-embarazo”. Consisten en que un empleador, en este caso, el club que contrata a una deportista, puede romper el contrato laboral de la jugadora si ésta se queda embarazada, despidiéndola sin indemnización. A los jugadores no se les aplicará nunca estas cláusulas por el mero hecho de ser varones, por lo que a las jugadoras se las discrimina por su biología y capacidad de reproducción.

Dos de los mecanismos que perpetúan la desigualdad y por lo tanto, fomentan que se produzcan actitudes sexistas, son los estereotipos de género y las prácticas de socialización diferenciadas en niños y en niñas.

Los estereotipos son aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (aspecto físico, intereses, ocupaciones, etnias, etc.) y sobre las que hay un acuerdo básico (Mackie, 1973). Estas creencias son aceptadas por la mayoría como patrón o modelo de cualidades, y buscan racionalizar o justificar una señalada conducta en relación a determinada categoría social. Una de las funciones más importantes que desempeñan los estereotipos (Tajfel, 1984), es su valor funcional y adaptativo. Mediante la categorización, se logra entender el mundo de manera más simplificada y ordenada, facilitando el conocimiento de lo que nos rodea, de forma que sólo tengamos la información más relevante. Aunque la función que desarrollan los estereotipos pueda parecer positiva, Tajfel afirmaba que la mera categorización en grupos distintos, acentuará las diferencias y los estereotipos entre los grupos, contribuyendo así a que se produzcan más prejuicios y discriminación hacia grupos sociales con menor estatus.

Es evidente entonces que la relación entre los conceptos “estereotipo”, “prejuicio” y “discriminación” está íntimamente ligada. Ya que existe un vínculo estrecho con el concepto de actitud, entendida esta como un fenómeno que contiene tres componentes: cognitivo (conocimiento del asunto, estereotipo), afectivo (emociones que produce, prejuicio) y conductual (la conducta que se desarrolla, discriminación). Por lo tanto, se podría definir el prejuicio como el conjunto de juicios y creencias de carácter negativo con relación a un grupo social. Por ejemplo, los estereotipos que se les asignan a las mujeres, consideradas como débiles, sensibles o delicadas, implican que la sociedad reaccione negándoles derechos y oportunidades, como el acceso a algunos deportes de fuerza o impacto, considerados como masculinos (rugby, halterofilia, baloncesto, boxeo, etc.). En el fondo esto sería un trato discriminatorio y un intento de mantener y justificar los sentimientos de superioridad y autoafirmación de un grupo sexual (hombres) frente a otro (mujeres).



Así, podríamos definir los estereotipos de género como configuraciones sociales o creencias consensuadas sobre supuestos atributos naturales de hombres y mujeres. A las niñas y a los niños se les imponen estos estereotipos de género, definiéndoles el rol que deben obedecer y condicionando así su forma de ser y dando lugar a situaciones de desigualdad y de discriminación. Mediante el rol social de la feminidad se conforma el estereotipo femenino, atribuyéndole las siguientes características (García Bonafé y Asins, 1994): la pasividad, la sumisión, la ternura, suavidad, necesidad de aprobación, cooperación, acomodación a diversas situaciones y renuncia ante conflictos. Al contrario, el estereotipo masculino se caracteriza por la estabilidad emocional, tendencia al dominio, dinamismo, agresividad, afirmación del yo, etc. En consecuencia de estos estereotipos, uno y otro sexo se encuentran con dificultades para desarrollar cualidades asignadas al género contrario, contribuyendo así a la desigualdad y discriminación afectando mayormente a las mujeres, ya que su morfotipo se relaciona con el “sexo débil” y con un papel en la sociedad de subordinada, afectiva y pasiva en relación a la actividad social del varón (Martos, 2018).

Otro de los aspectos relevantes en cuanto a la feminidad y la masculinidad es el cuerpo. En la construcción de la masculinidad se da importancia al cuerpo proceso, es decir, se centra en lo que es capaz de conseguir mediante un uso activo del mismo. En cuanto a la mujer, su cuerpo se ha identificado como un objeto, en el que sus diferentes partes corporales son evaluadas respecto al modelo ideal y por tanto, dependientes de la mirada del otro (Pastor, 2004). Esta realidad es muy común en la adolescencia, ya que por sus cambios físicos puberales, las chicas perciben que sus cuerpos son mirados, comentados y evaluados por los demás. Estos hechos, hacen que en las clases de Educación Física, donde el cuerpo se ve expuesto a la mirada de sus compañeros, la participación de las alumnas esté condicionada por la opinión del resto (Camacho, 2013).

Como ya se ha mencionado antes, otro de los conceptos clave en toda esta relación entre la actividad física, deporte y las actitudes sexistas, es la de socialización. Se caracteriza por ser un proceso psicosocial de aprendizaje, interiorización y adaptación de una persona a una sociedad de referencia y por el que adquiere la cultura que le rodea, asumiendo determinadas creencias, saberes, pautas culturales, valores, normas y costumbres vigentes. Aunque este proceso, transcurre durante toda la vida del individuo, se pueden distinguir dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria. La socialización primaria tiene lugar en las primeras edades de la infancia, en el que los niños y las niñas tienen mayor capacidad de aprendizaje, por lo que interiorizan los elementos socioculturales más vitales de su entorno,



que les serán decisivas para la construcción de su persona, es decir, para el desarrollo de su identidad (García Ferrando, Puig, Lagardera, Llopis y Vilanova, 2017). Una característica importante en esta etapa es la socialización acrítica, en la cual el individuo no posee la capacidad de crítica, por lo tanto, absorbe todo lo que se le enseña.

Desde edades muy tempranas, la socialización infantil por medio de los juegos para niños y niñas empieza a crear la división de deportes, produciéndose así una asignación de género en los juegos motores: las de estrategia de oposición se convierten en juegos de niños y los juegos de colaboración (muy escasos) derivan hacia juegos de niñas. Además, los juegos que toleran en alguna medida la violencia controlada suelen ser juegos de niños que están basadas en el dominio y en las capacidades físicas asignadas al estereotipo masculino (velocidad, fuerza, resistencia, potencia) (Vázquez, et al., 1990).

Así mismo, tal y como decía Young (1980) las niñas aprenden en la infancia, a través de la socialización primaria, a proteger sus cuerpos y a ocupar un espacio corporal muy limitado. Cuando la niña llega a la adolescencia, aprende activamente a restringir sus movimientos, ya que se le dice que debe tener cuidado de no hacerse daño, de no romper su ropa, de no mancharse, que las cosas que quiere hacer son peligrosas para ella. Desarrollando así una timidez corporal que aumenta con la edad, y al comprenderse como una niña, asume que es frágil. Por lo tanto, en su desarrollo físico, las niñas adquieren muchos hábitos sutiles de comportamiento corporal femenino: andar como una niña, sentarse como una niña, etc.

En la etapa primaria son la familia y la escuela los que tienen una influencia transcendental en la creación de la identidad del individuo. Los progenitores por su parte, tienden a tener un comportamiento diferenciado en función de si tienen hijas o hijos. El modo diferenciado de vestir a los bebés, adjudicando colores apropiados a cada sexo, poniéndoles pendientes si son niñas, encauzándoles hacia intereses y aficiones adecuadas a su rol, son algunos de los ejemplos de la socialización diferencial que los progenitores llevan a cabo, condicionando de este modo sus actitudes y comportamientos (Mosteiro, 2010).

En cuanto a la escuela, se puede identificar que desde la educación preescolar hasta la educación superior “se basan y desarrollan múltiples prácticas, discursos y supuestos de género que las disciplinas, los contenidos escolares, las enseñanzas y las evaluaciones, las formas de socialización e interacción, las expectativas y las actitudes están diferenciadas en función del sexo” (Ochoa, 2005, p.190). Por lo tanto, en el ámbito educativo, los visones



estereotipados tradicionales de la feminidad y la masculinidad se consolidan y se reproducen, perpetuando así la desigualdad y discriminación hacia las mujeres.

En lo que respecta a la socialización secundaria, se produce cuando el individuo entra en contacto con situaciones sociales ajenas a su mundo privado, es decir, en contextos más concretos (García Ferrando y Llopis, 2017). En esta segunda etapa, la persona es capaz de decidir y elegir sobre los diferentes aspectos de su vida, por lo que, es un proceso de aprendizaje más específico y consciente. En la fase de la adolescencia mediante una gran influencia de los medios de comunicación, las chicas llegan a experimentar su cuerpo como si fuese de propiedad pública: otros lo definen, lo comparan, lo critican y, a menudo lo degradan (Scraton, 1995).

En conclusión, dependiendo del sexo que tenga un bebé su proceso de socialización será diferente, ya que se le adjudicará un estereotipo de género y a través de ello, aprenderá como debe pensar, actuar y comportarse con los demás. Serán los agentes de socialización los que se ocuparán de transmitir estos valores y normas, condicionando así la identidad del individuo. Interiorizándose que, según el sexo que tenga una persona tendrá que ser y comportarse de un modo u otro, y es aquí cuando se producen las actitudes sexistas. Estas actitudes, hacen referencia a predisposiciones personales o grupales, que consciente o inconscientemente, contribuyen a discriminar a las personas en función de su sexo. Así mismo, los estereotipos sexistas acaban marcando las propias expectativas y actitudes, y en lo que respecta al ámbito deportivo-educativo, las actividades físicas en las que podrían demostrar su capacidad y rendimiento quedan sistemáticamente devaluadas.

2.2. Antecedentes de la Educación Física desde el ámbito femenino

Para entender por qué en la actualidad en las clases de Educación Física siguen existiendo actitudes sexistas, es importante comprender los antecedentes de la Educación Física en España, principalmente desde la época franquista. Ya que en ese periodo, los diferentes roles sociales que se les impuso y que debían de cumplir las mujeres y los hombres estaban claramente especificados, y como es de esperar, éstas medidas también repercutieron en la importancia que se le daba al cuerpo y a su cuidado, y por lo tanto, a la Educación Física.

Durante el franquismo, el Estado autoritario instauró una Educación Física obligatoria para todos sus ciudadanos, aunque regida por la separación de sexos. Cualquier propuesta relacionado con actividad física se correspondía a un interés partidista, que hacía cumplir los objetivos marcados para ambos sexos. La visión particular de cuál debía ser el



comportamiento apropiado de cada individuo en aquel modelo de sociedad, lo determinaron los grupos de poder; los dirigentes políticos, las autoridades eclesiásticas, los mandos militares, y en Educación Física, también los especialistas en Medicina (Manrique, 2008).

La Iglesia católica tuvo especial importancia, ya que demandaba a la mujer como sus únicas obligaciones, traer hijos al mundo y cuidarlos dentro del hogar familiar, bajo la tutela del marido. Tanto es así, que en los currículos educativos de las chicas impusieron materias exclusivas para ellas, como por ejemplo, las Enseñanzas del Hogar. Todo esto, reforzó el papel subordinado que debía adquirir la mujer y el respeto que debía cumplir hacia la autoridad, que sería la del hombre. Del mismo modo, la clase médica condicionó la actuación del uso apropiado del cuerpo femenino, utilizando argumentos fisiológicos entre el hombre y la mujer. De este modo, tanto la Medicina como la Iglesia, con sus posturas sobre la higiene y la salud corporal, dictaron una serie de aseveraciones sobre las mujeres, que redujeron las oportunidades de desarrollar un amplio abanico de posibilidades entorno a la actividad física (Manrique, 2008).

La organización que se ocupó de la Educación Física de las mujeres, fue la Sección Femenina (SF), que se creó como un organismo de la falange para encuadrar en ella a todas las mujeres que voluntariamente querían ser falangistas. Este organismo gubernamental puso en marcha un plan de actividad física específica para la mujer, con el objetivo de formar a toda la población femenina mediante la Educación Física y la actividad deportiva, competitiva y recreativa. Así mismo, tuvo la responsabilidad de conseguir que las mujeres conocieran cuál era el estilo y el comportamiento que el Estado quería de ellas.

Sobre las actividades físicas más adecuadas para el cuerpo de mujer según los grupos de poderes, Manrique (2007) refleja que eran la gimnasia, la danza y el ritmo; además de otros deportes que se ofertaron a partir de algunos años (natación, hockey, tenis, baloncesto, balón a mano y balonvolea). Y desaconsejaron ejercicios que podían llevar al agotamiento (como el atletismo, prohibido hasta 1961). Los citados ejercicios, debían servir de medicina preventiva al servicio de la salud, ya que la mayor preocupación que debía de tener la mujer era la de no poner en riesgo su función procreadora para la que había sido destinada, según el cristianismo. Estas afirmaciones, contribuyeron a favorecer el estereotipo fijado para la mujer, que lo definían como frágil y delicada, poco capaz de realizar actividades de gran exigencia física (Manrique, 2008).



Por lo que respecta a la maternidad y a la feminidad, sirvieron tanto para excluir del derecho a la Educación Física, como para justificar su inclusión ya que el principal objetivo que debía cumplir la Educación Física “es desarrollar y embellecer a la mujer, para que llena de agradecimiento y confianza nos entregue sus hijos, y con ellos hagamos la felicidad de su vida, la utilidad de la raza y el progreso de las naciones” (Fraguas, J., 1857 citado por García Bonafé y Asins, 1994). Mediante estos argumentos, se les permitía a las mujeres ejercitarse, pero no como satisfacción personal, sino porque sería más fácil contribuir con la función que sobre ella recaía: la procreación y el cuidado de la familia.

Por todo lo citado anteriormente, se puede apreciar que el rol social que debían de cumplir las mujeres estaba estrictamente controlado, y que éstas imposiciones afectarían en los años posteriores al franquismo. Ya que no es fácil deshacer de los pensamientos y conductas que están ya fuertemente interiorizadas en el individuo.

Así, en los últimos años del franquismo, en 1970, la Ley General de Educación y Financiamientos de la Reforma Educativa reguló la escuela mixta, mediante la cual, los niños y las niñas empezaron a convivir juntos. Como la segregación de sexos había creado dos modelos educativos históricamente diferenciados, en vez de sintetizar un nuevo modelo alternativo, generalizaron el masculino para ambos sexos, dándose por sentado que era el mejor, el universal (García Bonafé y Asins, 1994). Por lo tanto, en Educación Física, las actividades, juegos, prácticas físicas y deportes en general pertenecientes a este modelo masculino, se convirtieron en hegemónicas, en prioritarias, las que se consideran importantes y valiosas. Por el contrario, las prácticas físicas relacionadas históricamente con las mujeres quedan en un segundo plano y sólo se tienen en cuenta de manera marginal. De este modo, las mujeres y el mundo femenino quedan en una situación devaluada y de inferioridad (García Bonafé y Asins, 1994).

Por lo tanto, la escuela mixta ha supuesto para la mujer una incorporación al modelo educativo masculino, lo que implica la inhibición de habilidades, cualidades físicas y capacidades motrices más motivantes para las mujeres, que no tendrían que ser rechazadas. Así, la utilización del modelo androcéntrico en la Educación Física, que se suele identificarse con el modelo deportivo, supone una discriminación para la mujer al no coincidir con el estereotipo tradicional femenino. Ya que lo distintivo del deporte es la lucha, la competitividad, la dominación, el protagonismo, la agresividad, etc., rasgos socialmente atribuidos a los hombres (Vázquez, et al., 1990).



Aunque en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E) entre los principios de educación se reflejaba “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (BOE, núm. 106, p.17165), la verdad es que parece que siguen ocurriendo actitudes sexistas tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado.

2.3. Aproximación de las teorías feministas a la Educación Física

Para entender las distintas corrientes feministas que se han ido desarrollando a lo largo de la historia, primero es imprescindible aclarar la definición de feminismo. En el libro “*Diccionario ideológico feminista*”, la escritora Victoria Sau, lo define de la siguiente manera:

El feminismo, es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII (...) y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que ha sido y son objeto por parte del colectivo de los varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción. (Sau, 2000, p.121)

Por lo tanto, mediante el feminismo se observa que la diferencia entre los géneros se construyen en forma de una jerarquía de status, en la cual, lo masculino es hegemónico y lo femenino pasa a ser subordinado. La teoría feminista, ha ido evolucionando a lo largo de los años, desarrollado distintas corrientes teóricas para examinar la violencia social que sufren las mujeres. Sus inicios se remontan al siglo XIX (Primera Ola Feminista), en la época de la Ilustración, con el objetivo principal de lograr la igualdad de derechos para las mujeres. Así mismo, las feministas de esta época, cuestionaron la supremacía y dominación masculina, intentaron identificar los mecanismos socioculturales que se utilizaban para conseguir su subordinación y elaboraron programas de emancipación para las mujeres (Valcárcel, 2001).

En la Segunda Ola del Feminismo, las que más destacaron fueron las reivindicaciones sobre el derecho al voto de las mujeres, conocidas como las sufragistas. Éstas pensaban que una vez pudiendo votar, los demás derechos vendrían solos, como por ejemplo, la igualdad en la educación. Esta ola, además de ser un movimiento intelectual, también fue un movimiento de acción social, ya que las mujeres comenzaron a defenderse en masa, con manifestaciones, huelgas de hambre, encadenamientos, sabotajes a líderes políticos etc. Creando así, herramientas de protesta social, que perduran hasta la actualidad.



Por último, la finalización de la Segunda Guerra Mundial, dio comienzo a la Tercera Ola Feminista, ésta “se caracteriza por estar atravesada por diferentes corrientes y articulaciones identitarias (...) reformula radicalmente el sentido del feminismo de las décadas de 1960 y 1970. Constituye un momento importante de cambios y rupturas” (Gil, 2011, p.33). Así mismo, con la aparición del feminismo radical, se definieron conceptos tales como género, patriarcado o política sexual, actualmente fundamentales en el feminismo.

A lo largo del análisis de estas perspectivas, han ido surgiendo diferentes modos de entender y practicar el feminismo. Por lo que se han ido desarrollando distintas teorías a partir de las interconexiones de género, sexualidad, raza y clase. Aunque los distintos movimientos feministas han dedicado un lugar importante al papel que tiene el sistema educativo para intentar resolver las diferencias de género, no nacen centrados en el problema de educación. Sino que, desde una perspectiva más amplia de la situación de las mujeres, aportan también estrategias y actuaciones en el ámbito educativo, así mismo, en la materia de Educación Física. Por lo tanto, analizaremos cuatro de los movimientos feministas más importantes, y la aplicación de sus teorías en la materia de Educación Física; feminismo liberal, feminismo radical, feminismo socialista y las feministas pertenecientes a grupos raciales desfavorecidos.

En lo que respecta al feminismo liberal, se caracteriza por “definir la situación de las mujeres como una desigualdad (y no de opresión o explotación) y por postular la reforma del sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos” (De Miguel, 1995, p.15). Por lo tanto, asume que en las sociedades democráticas los ordenamientos sociales son fundamentalmente adecuados, aunque haya que efectuar ciertos ajustes (como las de igualdad de géneros). En lo relativo a la educación, se basa en tres temas principales; la discriminación por sexos, socialización y estereotipos de sexo, y por último, la igualdad de oportunidades. Especificando en la materia de Educación Física, el enfoque feminista liberal centra la atención sobre la diferenciación de actividades: la socialización conlleva que las niñas practiquen actividades como gimnasia y danza, y los niños actividades “masculinas”, como fútbol o rugby. Así mismo, se tienen en cuenta los estereotipos de chicas y chicos utilizados por el profesorado de Educación Física y el acceso desigual a las instalaciones. Este enfoque es relativamente optimista sobre las relaciones entre los géneros, y su planteamiento para una Educación Física no sexista se deriva de una mayor cantidad de oportunidades, de la oposición acordada contra la discriminación y mayor conciencia en lo que respecta a la oposición eficaz contra los estereotipos (Acker, 2003). Por lo tanto, considera que el problema en cuanto a género y



Educación Física está en las actitudes y las prácticas de alumnas y profesoras. Sin embargo, los enfoques que critican al feminismo liberal, aseguran que sus estrategias puedan permitir que unas pocas mujeres tengan efectos beneficiosos inmediatos, pero que a largo plazo, no se soluciona la desigualdad, ya que no tienen en cuenta las relaciones estructurales más generales.

Otra de las perspectivas del feminismo es el feminismo radical. Utilizan el término patriarcado para elaborar una explicación sistemática de las relaciones estructurales de opresión, en las que las mujeres están subordinadas, dominados por los hombres. El patriarcado es entonces un sistema de dominación sexual del poder masculino, siendo además el sistema básico de dominación sobre el que se levantan la dominación de clase y raza (Varela 2014). Sobre las cuestiones de tipo educativo que suscitan las feministas radicales, y en concreto en las clases de Educación Física, se encuentran el predominio de los chicos en la práctica del aula, monopolizando la atención del profesorado, el espacio lingüístico y el espacio físico, y la violencia sutil que se ejerce hacia las mujeres en lo que respecta a la apariencia externa y la sexualidad con fines de disciplina (Scraton, 1995). En Educación Física, la sexualidad es el elemento clave para la subordinación y opresión de las mujeres, ya que la sexualidad masculina sirve para controlar tanto en la esfera pública como en la privada, favoreciendo a éstos con independencia de sus deseos y objetivos. Así el feminismo radical hace hincapié en que las clases de Educación Física enfatizan los medios y procesos a través de los cuales ésta refuerza y reproduce la heterosexualidad femenina y masculina, ya que aprenden cuál debe ser el físico que tiene que tener cada sexo. En las alumnas, se les otorga la importancia a la apariencia, la presentación y el control (feminidad deseable), mientras a los chicos se les induce para que desarrollen la agresión, la fuerza física y la confianza en sus capacidades físicas (masculinidad deseable). Tanto es así que este enfoque propone revalorizar los aspectos socialmente atribuidos a las mujeres, dándoles importancia en las clases de Educación Física a actividades como danza. Dos de las críticas que tiene esta perspectiva son estas (Rodríguez y Ramírez, 2010); por un lado, que es muy descriptivo pero no explicativo, y por otro lado, que se centran demasiado en el reduccionismo biológico, realizando generalizaciones de todas las mujeres y todos los hombres desviando la atención de qué es lo que divide y complicando las relaciones entre los sexos, tales como la clase social, la raza, la nacionalidad o la edad.

La perspectiva feminista socialista, se ha centrado en poner de manifiesto que la igualdad de oportunidades en la escuela capitalista no sólo no elimina, sino que legitima y mantiene



los fundamentos de la división sexual del trabajo íntimamente ligado con la división capitalista del trabajo y las relaciones de explotación y subordinación entre las clases sociales. Esto ocurre porque en la escuela se siguen exponiendo a los estudiantes modelos de relaciones de poder hombre-mujer y diferentes responsabilidades que refuerzan el esquema tradicional de género femenino en relación con los cuidados familiares, de la maternidad y el servicio (Gil Lacruz, 2008). Las clases de Educación Física son un sitio clave para la conservación y la reproducción de la masculinidad hegemónica (basado en la fuerza física, la dominación, la competencia y la heterosexualidad) funcionando así para reproducir determinados tipos de comportamientos y actitudes que impactan en niños y en niñas. Sin embargo, las experiencias de las niñas en Educación Física, para esta corriente, dependen también de su posición de clase, algunas niñas tienen poco acceso a los recursos de material y tienen menos oportunidades para practicar ciertos deportes. Las feminista socialistas ponen de relieve la importancia del análisis histórico para identificar las raíces de la enseñanza contemporánea, así mismo, el papel de la ideología y de la reproducción social. Las principales críticas a esta perspectiva se dirigen al reducido desarrollo teórico que poseen las relaciones entre género y clase social.

Por último, las feministas pertenecientes a grupos raciales desfavorecidos, muestran el etnocentrismo en la gran mayoría de los análisis e investigaciones feministas, ya que dan prioridad a las vidas y experiencias de las mujeres blancas. En cuanto a las investigaciones de feminismo y raza, sus investigaciones se centran en el género y en la raza, ya que en los contextos de estructuras patriarcales y racistas sufren doble opresión. Esta corriente pretende centralizar las experiencias de las mujeres negras e identificar las estructuras racistas y prácticas. Aunque algunos consideran que al analizar raza, género y educación el problema reside en las diferencias culturales, las feministas pertenecientes a grupos raciales desfavorecidos aseguran que el problema está en el etnocentrismo de la escuela y de las personas y en el racismo institucional, más que en la diversidad cultural del alumnado (Scraton, 1995). Para esta perspectiva, los profesores de Educación Física crean expectativas y tienen la idea estereotipada de su alumnado racializado, creen que por su raza van a ser mejores en determinados deportes.

2.4. Violencia simbólica hacia las mujeres en Educación Física: La interpretación desde la Teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu

En la teoría de reproducción que expuso Bourdieu para analizar el funcionamiento de la sociedad y el sistema de desigualdades sociales, uno de los conceptos clave que utilizó fue



el de *habitus*. Este término, lo describe como un sistema de disposiciones adquiridas por los agentes sociales, que son disposiciones duraderas y transferibles traduciéndose en disposiciones permanentes que los individuos llevan aparejadas. Por lo tanto, el *habitus*, es algo que se aprende, según el autor, mediante el cuerpo, se incorpora a través de un proceso de asimilación continuado, mediante la familiarización práctica del sujeto con el entorno cultural, social, económica, que le rodea. Este concepto se podría traducir como posturas o gestos, modos de hablar, de caminar y de actuar en general, y no individualmente, sino de forma colectiva, haciendo que todo un grupo de personas adopten la misma forma de ver el mundo, de pensar y de actuar sobre él. Esto conlleva a que mediante las vivencias, es decir, con lo incorporado previamente en el *habitus*, el sujeto se vea condicionado sin saberlo, sin percatarse, a las relaciones de dominio y subordinación.

Así mismo, este autor plantea algunas reflexiones específicas sobre el deporte, ya que hace referencia a que la familia es donde se producen los procesos más sólidos de la socialización deportiva, es decir, por las que se crea el *habitus*. Esta influencia de la familia suele ser desigual en niños y niñas, ya que mientras a los niños les resulta más fácil asumir una identidad asociada con el deporte, porque forma parte del imaginario masculino y se transmite desde muy temprano a través de la identificación con el padre; en el caso de las niñas, la identificación con el deporte se hace mayormente mediante una ruptura con el imaginario femenino representado por la primera persona con la que se identifica, la madre. Esto conlleva a que la relación de las niñas con el deporte frecuentemente sea conflictiva desde la infancia, por el contrario, la de los niños sea algo natural.

En esta misma línea, en el libro "*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*" escrito por Bourdieu y Passeron, abordaron el tema de cómo la educación sirve a la reproducción social, por lo tanto, la Educación Física también, ya que Bourdieu (1998) analiza el concepto del cuerpo en sus implicaciones sociales como el lugar donde se imprimen y se reproducen las bases de un orden social, cuya apariencia se constata no sólo a través del pensamiento y las ideas, sino en las acciones del cuerpo.

En la institución educativa moderna, jerárquicamente organizada y fundamentada en una ideología dominante explícita en los procedimientos, el cuerpo es el receptor de una violencia ejercida tanto en el plano implícito (reglamento, normativa) como en el plano explícito (recursos didácticos, castigos) (Patierno, 2016). Del mismo modo, este autor hace referencia a que los profesores son portavoces autorizados para normalizar prácticas y conductas, y por consiguiente, hace que se reproduzcan las actitudes sexistas.



Otros teóricos que comparten los modelos de la reproducción social mantienen que la educación perpetúa las relaciones sociales desiguales y afirman que la escuela reproduce las prácticas del sistema capitalista y patriarcal, y por lo tanto, las relaciones de dominio vigentes. De esta manera, “la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales” (Bourdieu, 1998, p.77). El sexo y los roles asignados, son algunos de los elementos consolidados en Educación Física, dónde las disposiciones y los docentes obedecen pautas de comportamiento que refuerzan la reproducción de una estructura social, en la cual, el cuerpo se transforma en un destino inevitable de todo proceso educativo. Por lo tanto, el cuerpo es un espacio donde se representa el discurso de poder y dominación de forma corpórea, y en el caso que nos corresponde, la Educación Física es sólo una herramienta para inculcar al alumnado qué comportamientos debe tener y cuáles no en su vida cotidiana, y para ello, usa el cuerpo para el adoctrinamiento de los sujetos.

Actualmente, en las instituciones educativas se viven distintos tipos de violencia manifestados en las acciones y el lenguaje de su población, y dentro de estos actos violentos, la violencia simbólica pasa desapercibida. Así define la violencia simbólica, como una forma de poder ejerciéndose “directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia sólo opera apoyándose en unas disposiciones registradas, a la manera de unos resortes, en lo más profundo de los cuerpos” (Bourdieu, 2000, p.30).

La violencia simbólica, se produce debido al capital simbólico (capital invisible, intangible, aunque perfectamente efectivo en la práctica, resultado del proceso de transformación de cualquier capital, ya sea económico, social o cultural, y cuyo poder, tras ese proceso de invisibilización se dispara considerablemente) que posee una gran capacidad para hacer pasar como natural la desigual distribución del capital por medio de la anulación de la arbitrariedad con la que actúa (Acosta, 2013). De esta forma, la violencia simbólica es más efectiva en la práctica que la violencia manifiesta, ya que ésta última es perfectamente reconocible y apreciable, y por ello, se crea mayor rechazo o denuncia social. Por el contrario, la violencia simbólica se basa en las creencias sociales, es decir, de aquello que la sociedad entiende como natural, ya que lo que sale de los parámetros naturales se toma como algo anormal o anómalo. Por consiguiente, se utiliza la “normalidad” social de la división de los sexos, adquirida por el proceso de socialización, para que los individuos obedezcan naturalmente a las coacciones sociales que sufren las mujeres en la vida



cotidiana. Así mismo, la característica más destacable que tiene el funcionamiento de la violencia simbólica, es el hecho de que participa con el consentimiento (inconsciente) de aquellos sobre los que ejerce, tanto es así que es de ellos mismos (de los grupos oprimidos, como en este caso, son las mujeres) desde los que a veces, surge. “El poder simbólico sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen porque contribuyen a establecerlo como tal. (...) La propia complicidad es el efecto de un poder, inscrito de forma duradera en el cuerpo de los dominados” (Bourdieu, 1999, p.225).

La violencia simbólica que se produce hacia las alumnas en las clases de Educación Física, está basada en el orden predominantemente androcéntrico de la actual sociedad patriarcal. Bourdieu explica que la dominación masculina, convierte a las mujeres en objetos simbólicos y que cuyo ser es un ser percibido. Esto tiene el efecto de que en Educación Física, las alumnas estén permanentemente en un estado de inseguridad corporal, como dice el autor, en dependencia simbólica. El hecho de que el cuerpo de las mujeres esté continuamente bajo la mirada de los demás, hace que experimenten una cierta distancia entre su cuerpo real y el cuerpo ideal de la mujer que se promueve en la sociedad, y al que intentan asiduamente acercarse.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

El objetivo general de dicho trabajo es detectar las distintas formas de violencia simbólica que sufren las alumnas en las clases de Educación Física. Así mismo, los objetivos específicos son los siguientes:

- Explorar el posible grado de influencia del profesorado de Educación Física en la perpetuación de estereotipos de género y actitudes sexistas
- Analizar mediante la entrevista semiestructurada las vivencias y experiencias de las alumnas de Secundaria en las clases de Educación Física
- Revisar las distintas teorías feministas y su aplicación en la materia de Educación Física.

Competencias adquiridas:

- Capacidad de recabar información científica y realizar una interpretación de los datos más relevantes, así como ser capaz de elaborar una reflexión sobre cuestiones de la actualidad social como la desigualdad que existe entre hombres y mujeres.



- Capacidad de describir aspectos sociales que influyen en la práctica de la actividad física, así como ser capaz de examinar y revelar, desde la perspectiva sociológica, las realidades problemáticas vinculadas con esta práctica.
- Desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- Capacidad para ordenar la información recabada por medio de distintos métodos y contrastarla elaborando conclusiones personales.
- Reflexión de distintas teorías sociológicas para la comprensión de la violencia simbólica tanto en el sistema educativo como en la vida cotidiana.
- Planteamiento y análisis de las conclusiones elaboradas para su posterior utilización en distintas líneas de investigación.

4. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Dado que el objetivo de este trabajo es detectar las distintas formas de violencia simbólica que sufren las alumnas en las clases de Educación Física, se ha empleado la metodología cualitativa. Mediante esta metodología no se pretende medir con exactitud, sino profundizar en la realidad de las alumnas para explorar la parte más subjetiva e íntima de sus experiencias en las clases de Educación Física. Teniendo en cuenta las características principales de la metodología cualitativa, se puede destacar que se trata de una investigación inductiva (se centra en una realidad concreta y se dirige a su descubrimiento, exploración y comprensión) con una perspectiva de preocupación por la comprensión (interesa comprender la conducta humana desde el propio contexto en el que se produce) (Monje, 2011).

Las dos técnicas de investigación utilizadas para la recogida de información han sido la entrevista y la observación. En lo que respecta a la entrevista, es un instrumento que permite obtener la interpretación que los participantes dan a un determinado hecho vivido, por lo que sus opiniones son como base y punto de partida para la consecución de los objetivos anteriormente planteados. El tipo de entrevista elegido es la semiestructurada, ya que se ha utilizado un guion (Anexo 1 y 2) que plantea preguntas abiertas para que los entrevistados puedan expresarse en sus respuestas. Por otro lado, para recoger más información de forma complementaria, se han realizado observaciones no participantes de las clases de Educación Física, recabando la información en un diario de campo. El uso de la observación en la investigación educativa es destacado por su papel y validez para plasmar los sucesos que se producen en las actividades de enseñanza-aprendizaje y su



influencia en los comportamientos del profesorado y alumnado (Guillen, Peñarrubia, Montero y Adell, 2014). Las categorías de información analizadas sobre las clases de Educación Física, tanto en las entrevistas como en las observaciones son las siguientes: los contenidos, uso del lenguaje, tiempo de actividad motriz, espacio empleado, elección de grupos, actitudes y comportamientos, interacciones entre el alumnado, las miradas ajenas sobre los cuerpos de las alumnas, opinión del profesorado sobre la práctica física y el comportamiento empleado por el profesorado a su alumnado, en todas estas categorías de información se ha tenido en cuenta la perspectiva de género.

El contexto de este trabajo lo conforman las clases de Educación Física de un instituto público de educación secundaria de la provincia de Bizkaia. Los participantes elegidos y objeto de estudio fueron cuatro alumnas de 4º de ESO, tres de ellas tienen dieciséis años, y una de ellas diecisiete, y los dos profesores que imparten las clases de Educación Física en ese instituto, siendo así uno de ellos el docente de las cuatro alumnas. Uno de los profesores tiene cuarenta y ocho años, de las cuales doce lleva ejerciendo en dicho instituto, y el otro tiene treinta y cinco, de las cuales ha ejercido de profesor en ese instituto tres años. Así mismo, las observaciones realizadas fueron de las clases de Educación Física de 4º de la ESO.

En lo que respecta al procedimiento, en primer lugar realicé una revisión bibliográfica basándome en los objetivos propuestos para este trabajo. Así mismo, como tenía que realizar las prácticas externas en un instituto, desde noviembre de 2017 hasta marzo de 2018, aproveché para hacer las observaciones e ir anotando todo en un diario de campo. Tras acabar el periodo de práctica externa, conversé con mi instructor y el otro profesor de Educación Física, para comentar el trabajo que debía de hacer para acabar el grado, y voluntariamente accedieron a que les realizase las entrevistas. Igualmente, al explicar a las alumnas con las que estuve en qué consistía el trabajo que iba a desarrollar, cuatro de ellas aceptaron voluntariamente que les realizase las entrevistas. Dichas entrevistas se desarrollaron en función de la disponibilidad de los entrevistados y entrevistadas, así mismo, se grabó cada una de ellas tras asegurar el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Contenidos en la asignatura de Educación Física



Las cuatro entrevistadas afirmaron que las actividades o deportes que más han realizado han sido los que se relacionan socialmente al género masculino. Además, explican que este año han realizado danza, pero que no es el profesor el imparten las clases, *“las chicas son las que crean la coreografía y nos enseñan a toda la clase”* (A1), por lo tanto, se percibe que el profesorado de Educación Física aún no tiene los conocimientos necesarios en lo que respecta a contenidos considerados como femeninos. Así mismo, perciben que se le ha dado menor importancia a la danza y a los deportes que a lo largo de la historia se han considerado como femeninas *“este profesor sí que ha incluido danza porque sabe que a algunas nos gusta y que es nuestro punto fuerte, pero todavía (los contenidos clasificados como “femeninos”) sí que están en un nivel más bajo, se les da menos importancia y los realizamos menos horas”* (A2), *“cuando hemos hecho danza ha sido como una obligación, algo muy puntual y con menor importancia que los otros deportes que hemos hecho a menudo, los chicos lo han tomado como si fuera una chorrada”* (A3). Mediante estas afirmaciones se evidencia que los contenidos de salud y expresión corporal quedan en un segundo plano y sólo se tienen en cuenta de manera marginal, con la consecuencia de que las mujeres y el ámbito femenino queden en una situación devaluada y de inferioridad.

Tanto las alumnas como los dos profesores están de acuerdo que lo que menos les gusta a las chicas es el calentamiento, que suelen hacerlo corriendo por el pueblo, *“sobre todo se quejan las chicas, puede tener relación porque la mayoría de los chicos entrena en algún deporte de equipos, como el fútbol, y por lo tanto están más acostumbrados, y como hay menos chicas que entrenan en deportes de equipo, yo creo que les cuesta más”* (P1), *“no me gusta correr, como nunca he hecho deporte intenso o de fondo, pues me cansaba y me aburría muchísimo”* (A2). Se puede percibir que la práctica de deporte o ejercicio físico extraescolar influye en las clases de Educación Física, por lo tanto, el *habitus* adquirido en el proceso de socialización en función de cada género es relevante para estas sesiones.

Uso del lenguaje en las clases de Educación Física

El lenguaje nombra la realidad mediante sustantivos, y mediante los adjetivos o adverbios la califica. Gracias a éstos, el lenguaje (re)crea la realidad externa que percibimos (Alfaro, Bengoechea, y Vázquez, 2010). El uso del masculino genérico hace que el femenino quede sin nombrar, y como afirman algunos intelectuales, lo que no se nombra es como si no existiera. Por lo tanto, en las sesiones la terminología empleada supone una jerarquía, donde el modelo masculino se convierte en una norma, además, como afirman Subirats y Tomé (2007) en las clases de Educación Física este aspecto tiene aún mayor gravedad, no



sólo por la inexistencia de un lenguaje femenino, sino por cuanto éste es utilizado de manera despectiva y negativa. Y aunque en la lengua vasca no existe el masculino genérico, mediante las observaciones realizadas, se han escuchado frases como “échale coj...” nombrando los atributos masculinos para motivar a la acción. Por el contrario, también es común escuchar términos femeninos como refuerzo negativo “no seas nenaza”.

Tiempo de actividad motriz

El tiempo es un factor relevante en Educación Física, y mediante las observaciones realizadas, se puede apreciar que el tiempo de actividad motriz es mayor en chicos, y que éstos son los que marcan, los tiempos decisivos en el inicio, desarrollo y final de las actividades que realizan. Tanto es así que uno de los profesores comenta lo siguiente “*Al acabar la clase los que suelen quedarse jugando son los chicos, puede ser que alguna chica se quede, pero diría que es muy puntual. Cuando suena el timbre y tienen que recoger el material, las chicas la recogen antes, a los chicos les cuesta dejar de jugar*” (P1). Así mismo, se puede apreciar que los que dominan tanto el tiempo de habla como el tiempo de juego suelen ser los chicos “*al organizar estrategias o lo que tenemos que hacer, como los chicos controlan más de deportes, ellos son los que hablan y explican*” (A2), “*cuando han hecho fútbol, algunas chicas cuando empieza el partido, automáticamente desconectan, porque saben que los chicos no les pasaran casi nada el balón*” (P2)

Espacio empleado en las clases de Educación Física

Muchas veces, los chicos tienden a ocupar las zonas principales del espacio de juego, mientras que las chicas son relegadas a un espacio residual, de carácter periférico, limitando así el desarrollo de su actividad motriz. De esta forma, se imponen una serie de relaciones de poder y dominación, por lo tanto violencia hacia las chicas, ya que éstas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategia de adaptación que no impliquen conflicto, “*Cuando jugamos a fútbol, los chicos son los que siempre tienen el balón. Las chicas solemos estar al margen, yo por lo menos quiero que me pasen el balón lo mínimo posible*” (A3). Por otro lado, aunque no haya empezado la sesión, los alumnos casi siempre se distribuyen del mismo modo, “*nos sentamos mientras esperamos al profesor, y a veces los chicos se ponen a hacer el tonto con el balón o con la barra que hay en el gimnasio*” (A1), “*Mis amigas y yo normalmente solemos estar sentadas, y los chicos jugando con el balón, a veces hasta nos molestan*” (A3). Esto reafirma y reproduce el estereotipo de que los chicos son los que deben controlar la situación.



El sistema de elección de grupos en las clases de Educación Física

Mediante la observación realizada, se ha apreciado que los profesores habitualmente suelen llevar preparado los equipos que van a formar los alumnos para realizar juegos colectivos, *“intento hacer los grupos para que sean lo más equilibrados posible, para que no se desmotiven”* (P1). Es una buena manera para que no se perpetúen relaciones de poder y dominación, ya que la forma tradicional de elegir los grupos por parte del alumnado (el docente elige a los que van a ser los capitanes y éstos escogen progresivamente a sus compañeros), legitima la dominación de los chicos y la sumisión de las chicas. Esta problemática se percibe cuando las entrevistadas hablan de sus anteriores experiencias en las clases de Educación Física, *“yo siempre solía ser de las últimas, y cuando era más joven sentía que no me querían en su equipo”* (A2), *“me sentía mal cuando veía que siempre quedaban las mismas chicas para el final”* (A3)

Actitudes y comportamientos del alumnado en las clases de Educación Física

Los dos profesores entrevistados, diferencian fácilmente que las actitudes y los comportamientos de las chicas y los chicos no suelen ser iguales en las clases, *“cuando llego, las chicas se me acercan para empezar la clase, y en cambio los chicos todavía siguen moviéndose por la cancha”* (P2), *“Con las chicas es más fácil empezar a dar explicaciones, son más tranquilas”* (P1). Estos comportamientos pueden ser porque la sociedad espera de las mujeres que sean más suaves y no tan bruscas. Así mismo, la conducta femenina aceptable supone autocontrol, silencio y orden, y probablemente mediante la socialización, las alumnas han adquirido esas conductas que se ven reflejadas en las clases de Educación Física.

Al abordar el tema de la competitividad, en las respuestas facilitadas por los entrevistados, tanto profesores como alumnas están de acuerdo que los chicos sólo quieren ganar, *“se enfocan más en ganar que hacer el trabajo en equipo”* (A2), *“siempre quieren ser más que los demás”* (P2), esto hace que estén constantemente mostrando su superioridad y dejando a las alumnas en una situación de subordinación e inferioridad.

Interacciones entre alumnos y alumnas en las clases de Educación Física

Por medio de la observación, en ciertas ocasiones se ha percibido un clima de conflicto entre chicos y chicas, en las que las alumnas se han visto subordinadas al dominio de ellos, sufriendo situaciones desagradables que han hecho que no disfrutaran de ciertas prácticas



deportivas. Así mismo, afirma una alumna que *“cuando jugamos a algún deporte que no se me da bien, me siento un poco mal, querer tocar el balón y no llegar, siento que no sirvo de nada y me da miedo hacer el ridículo delante de los chicos, y encima que me digan algo”* (A4), dichas situaciones pueden conllevar a abandonar el esfuerzo, entendido como un intento inútil por alcanzar un objetivo al que no pueden llegar. Esta realidad produce que las chicas se sientan agredidas y desvalorizadas, teniendo que defenderse de comentarios y gestos de los chicos, y para no soportar estas circunstancias prefieren jugar ellas solas, *“Me siento más cómoda en un grupo de chicas, porque sé que si hago algo mal, con las chicas me voy a sentir más tranquila”* (A3).

La trascendencia de las miradas ajenas sobre los cuerpos de las alumnas en las sesiones de Educación Física

En la adolescencia, cuando el cuerpo de las alumnas se desarrolla, las chicas sienten que su cuerpo es mirado, admirado, criticado y juzgado. Como las clases de Educación Física crean situaciones en las que el cuerpo se exhibe, muchas veces las alumnas experimentan su cuerpo como si fuese de propiedad pública. En las palabras de un profesor constatamos que *“algunas de las chicas se tapan el cuerpo con sudaderas, se avergüenzan de ello, lo pasan realmente mal. Suelen estar pensando que van a decir sobre ellas los demás. He tenido varias alumnas que me han venido llorando”* (P2). Estar expuestas a miradas y comentarios de otros, que les juzgan en base a la imagen “ideal” de la feminidad creada por la cultura masculina patriarcal, hace que las alumnas mismas lleguen a percibir su cuerpo como objeto. Es curioso, cómo dos de las entrevistadas explican que cuando tuvieron las sesiones de natación hace ya un par de años, no lo realizaron por vergüenza, *“Renuncié a hacer natación porque no me gustaba y por no enseñar mi cuerpo, y a parte que no sabía nadar. Ya sé que lo hacíamos para aprender pero no quería enseñar mi cuerpo, por mis complejos (...). Los chicos te cohibían, si sólo fuésemos chicas a la piscina, yo sí que lo hubiera hecho”* (A4). Miñano y Herraiz (2014), enuncian que en las sesiones de natación las alumnas sufren ansiedad física social, es decir, respuesta emocional al hecho de que la apariencia física sea evaluada negativamente por otras personas del contexto social próximo, limitando así las oportunidades de las chicas para tener una experiencia positiva y satisfactoria en las sesiones de Educación Física.

Opiniones del profesorado sobre la práctica del ejercicio físico



Las expectativas que tiene el profesorado de Educación Física son diferentes si se trata de un alumno o una alumna. Aunque uno de ellos al preguntar por la capacidad de realizar ejercicio físico, en un principio asegura que *“en vez de diferenciar entre chicos y chicas, diferenciaría por la capacidad que tienen”* (P1), en un momento dado se le escapa que *“los chicos normalmente son más hábiles”* (P1). El otro profesor asegura desde un principio que *“en las pruebas está claro que los chicos en fuerza, resistencia y velocidad normalmente son mejores que las chicas. En cambio, en flexibilidad y abdominales las chicas suelen ser mejores”* (P2). De esta manera, lo esperado por el docente con respecto a su alumnado, depende fundamentalmente de su sexo, constituyendo así una fuente de desigualdades y reforzando cualidades socialmente esperadas, donde se reproducen prejuicios y roles de género. Además, el principio psicológico llamado efecto Pigmalión, hace que las percepciones que se tengan de una persona puedan acarrear un cambio de las actitudes y conductas de dicha persona.

El comportamiento del profesorado de Educación Física según el sexo del alumnado

Las relaciones que se establecen en las sesiones de Educación Física entre el profesorado y el alumnado, es un aspecto en el que se manifiestan sutilmente los roles de género. En cuanto a los docentes, algunas de las cuestiones a tratar son el tiempo de atención dedicado y el grado de exigencia en función de si son alumnas o alumnos. Las entrevistadas confirman que a los chicos se les exige más en lo que respecta a las capacidades físicas, *“a los chicos que les cuesta más, les mete más caña, en plan, tienen que estar al nivel de los otros chicos. Y a las chicas que les cuesta más, dice que hagan lo que puedan, que estén tranquilas”* (A3), *“a ellos les exige más y a nosotras nos piden menos nivel, por ejemplo, en las pruebas físicas”* (A4). Dichas cuestiones hacen que las alumnas piensen que son menos que sus compañeros varones, y no se esfuercen más de lo mínimo exigido, limitando así sus habilidades y condición física. Por otro lado, en lo que respecta al tiempo de atención dedicado en base al género, una de las entrevistadas habla sobre la experiencia que tuvo con la profesora de Educación Física en primaria, *“me acuerdo que les daba mucho protagonismo a los chicos, siempre les estaba preguntando sobre los partidos que habían jugado de fútbol en el fin de semana. Y a la hora de hacer los grupos también, siempre elegía como capitanes a los chicos que se les daba bien”* (A4), así mismo, uno de los profesores afirma que *“las chicas trabajan mejor, a los chicos les tienes que repetir lo mismo quince veces (...), a los chicos les hecho más broncas normalmente, por la falta de disciplina, no saben estar, no saben escuchar”* (P2), dichos comentarios resaltan que a



menudo, por la falta de disciplina de los chicos, los profesores dedican más tiempo de atención a ellos, condenando al olvido o una falta de atención de las necesidades particulares de las alumnas.

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Con respecto al objetivo de explorar el grado de influencia del profesorado de Educación Física en la perpetuación de roles de género y actitudes sexistas, mediante la revisión bibliográfica se concluye que los agentes de socialización, tanto la familia como la escuela (los docentes), influyen en el proceso de socialización diferenciada por sexos, perpetuando los estereotipos de género vigentes en la actual sociedad, creando así situaciones de discriminación y desigualdad en las clases de Educación Física, en las que las alumnas son las que se encuentran en un estado de inferioridad y subordinación, es decir, dominadas por los chicos. Así mismo, después de analizar la historia de la Educación Física femenina, aunque parezca que en la actualidad, con la escuela mixta se han establecido las prácticas de igualdad, se percibe que todavía sigue vigente un modelo hegemónico masculino, donde prima todo lo relacionado con la masculinidad tradicional y el ámbito o las cualidades femeninas aún son infravaloradas. Además, por lo que respecta al tercer objetivo específico enunciado anteriormente, las distintas perspectivas feministas han hecho aportaciones diversas para explicar la situación de desigualdad que viven las alumnas en clases de Educación Física. Todo lo anteriormente expuesto, tiene una relación significativa con respecto a la teoría de la reproducción que plantea Bourdieu, donde explica que mediante ésta se produce la violencia simbólica hacia los grupos oprimidos, haciendo que dicha violencia aparezca de forma tan sutil que sea muy compleja de identificar.

El principal objetivo del presente trabajo ha sido detectar la diversas formas de violencia simbólica que sufren las alumnas en las clases de Educación Física. Mediante las entrevistas y observaciones realizadas se concluyen algunas de las formas que tiene dicha violencia para manifestarse. En los contenidos que se imparten en esta asignatura se da mayor importancia a las socialmente consideradas masculinas, despreciando así los contenidos de expresión corporal y danza, en las que muchas veces las propias alumnas se sienten más a gusto. Por lo que respecta al uso del lenguaje, el tiempo de actividad motriz y el espacio empleado por el alumnado, se contempla que los chicos son los que tienen un papel protagonista, y que las chicas se quedan en un segundo plano, en el que muchas veces se invisibiliza su presencia. Por otro lado, se observa una mejora en la forma de realizar los grupos para hacer juegos colectivos, en los que el profesor los hace de



antemano para que no ocurran situaciones de discriminación. Sobre las actitudes y comportamientos que tienen los alumnos y alumnas, se percibe que siguen reproduciendo los estereotipos establecidos para cada género, perpetuando así la desigualdad. Así mismo, en las relaciones que mantienen entre ellos, se puede dar cuenta de que en algunos casos, las alumnas se sienten inseguras y desvalorizadas a la hora de practicar ciertos deportes con los chicos. Siguiendo en esa línea, y en base al segundo objetivo específico planteado, se determina que el hecho de que se exhiba constantemente el cuerpo en las clases de Educación Física, hace que las alumnas estén permanentemente preocupadas por su aspecto, ya que se juzga, se opina y se critica en base a la imagen ideal de la feminidad, provocando una limitación en sus actividades motrices. Por último, se constata que la opinión del profesorado y el comportamiento que tiene con su alumnado, hace que en las clases de Educación Física se sigan perpetuando los estereotipos asignados para cada género, normalizándolas y derivando a una violencia simbólica en la que las alumnas obedecen “naturalmente” a las coacciones que sufren en dichas clases.

En cuanto a la valoración personal, tras realizar este trabajo me he dado cuenta que todavía existe una desigualdad tanto en las clases de Educación Física como en la sociedad en general, aun así, me ha ayudado a comprender el cómo y por qué se produce esta desigualdad. Me ha enriquecido personalmente escuchar a estas alumnas contar sus vivencias y experiencias, haciéndome replantear ciertas cuestiones que antes ni las tendría en cuenta. Con ello, pienso que si algún día ejerzo como profesora de Educación Física, un aspecto fundamental que tendré que tener en cuenta será cómo impartir las clases para que no se produzcan las distintas formas de violencia contra las alumnas, implicándome en prácticas de coeducación y aplicando distintas alternativas al modelo tradicional vigente. Para finalizar, tras haber analizado las distintas formas de ejercer violencia simbólica hacia las alumnas en las clases de Educación Física, dicho trabajo deja abiertas futuras líneas de investigación para continuar profundizando en las vivencias y experiencias de las alumnas, realizando un mayor número de entrevistas y comparar los resultados obtenidos en el ámbito rural con el ámbito urbano. Sería también interesante valorar el *habitus* transmitido por los padres y la influencia que puede tener esto para que se sigan perpetuando las desigualdades de género.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, S. (2003). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.



- Acosta, L. (2013). *Violencia simbólica: una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu* (tesis doctoral). Universidad de la Laguna, Islas Canarias, España.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Alfaro, E., Bengoechea, M. y Vázquez, B. (2010). *Hablemos de deporte: En femenino y en masculino*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Camacho Miñano, M. J. (2013). Contradicciones del significado de la actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes. *Feminismo/s*, (21), 15-35. doi: 10.14198/fem.2013.21.02
- Camacho Miñano, M. J. y Herraiz, N. D. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(116), 87-94. doi: 10.5672/apunts.2014-0983
- De Miguel, A. (1995). Feminismos. En C. Amoros. (Ed), *10 palabras clave sobre mujer* (pp.217-256). Estella, España: Verbo Divino.
- García Bonafé, M. y Asins, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Ferrando, M., Puig, N., Lagardera, F., Llopis, R., y Vilanova, A (2017). *Sociología del deporte*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. y Llopis, R. (2017). *La popularización del deporte en España. Encuestas de hábitos deportivos 1980-2015*. Madrid, España: Consejo Superior de Deportes.
- Gil Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (12), 103-109.
- Gil, Silvia L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid, España: Traficantes de sueños.



Guillén, R., Peñarrubia, C., Montero, J., y Adell, J. A. (2014). *Metodología cualitativa aplicada a las ciencias del deporte*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Mackie, M. (1973). Arriving at truth by definition: The Case of stereotype inaccuracy. *Social Problems*, 20(4); 431-447.

Manrique Arribas, J. C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (7), 193-222. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/7/articulos/7a009.pdf>

Manrique Arribas, J. C. (2008). *La mujer y la educación física durante el franquismo*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Martínez-Benlloch, I., y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, España: Universitat de València.

Martos, P (2018). Aproximación a la perspectiva de género en el deporte desde la mirada de la sociología el caso de España. En M. Venegas (Ed), *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas y sociales*. Madrid, España: Dykinson.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Mosteiro, M.J. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En R. Radl Philipp (Ed.) *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 239-252). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Londres, Reino Unido: Temple-Smith.

Ochoa, M. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de género: La Ventana*, 3(21), 187-227.



- Pastor, R. (2004). Cuerpo y género: Representación e imagen corporal. En E. Barbera y I.M. Benlloch (Coord.), *Psicología y género* (pp. 218-237). Madrid, España: Pearson.
- Paterno, N. (2016). Análisis del cuerpo y la educación como objetos de la violencia simbólica: Un enfoque posible desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Educación Física y Ciencia*, 18(1), e005. Recuperado de <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv18n01a05/>
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española* [versión electrónica]. Madrid, España. <http://www.rae.es/>
- Rodríguez Fernández, C., y Ramírez Macías, G. (2010). Corrientes sobre el género. Feminismos, educación física y deporte. En I. Vázquez Bemúdez (Presidencia), *Investigaciones multidisciplinares en género*. II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, [libro de actas] (887-896). Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40470>
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Scraton, S. (1995): *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid, España: Morata.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Tomé, A. y Ruiz, R. A. (2002). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En M. L. Abad (Ed.), *Género y educación: la escuela coeducativa* (pp. 79-88). Barcelona, España: Graó.
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Vázquez, B., Manzano, A., Álvarez Bueno, G., Fernández García, E., Cano de Matero, S y López, C. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human studies*, 3(1), 137-156.



8. ANEXOS

ANEXO 1: Guion empleado en la entrevista a los profesores (P)

Contenidos en la asignatura de Educación Física

- Tipos de actividades que plantea
- Aceptación de las tareas de intensidad media-alta por parte de las chicas.
- Aceptación de actividades competitivas o agresivas
- ¿Por qué se motivan más chicos y chicas?
- Les gusta la misma actividad física o deportes a las chicas y a los chicos

Uso del lenguaje en las clases de Educación Física

- Si ridiculiza el comportamiento utilizando estereotipos femeninos
- Utilización de expresiones estereotipadas
- Utilización de un lenguaje impositivo en chicos y chicas

Tiempo de actividad motriz

- Tiempo que dedica a corregir errores a chicos y a chicas.
- Quién empieza y acaba el juego. El primer contacto con el balón quién la tiene.
- Quiénes son los que participan más en los juegos.
- Cuando acaba la clase, quién es el último en dejar el espacio de juego.
- Quiénes son los que organizan cómo hay que jugar y qué debe hacer cada uno.

Espacio empleado en las clases de Educación Física

- Ocupación del espacio, antes de empezar, durante y al finalizar las sesiones.
- Quién empieza a jugar si hay un balón.
- Si antes de las clases se queda alguien sentado esperando al profesor.

El sistema de elección de grupos en las clases de Educación Física

- Cómo realiza los grupos. Porqué de esa forma.
- Si suele haber problemas en la elección de grupos.
- Actitudes y comportamientos del alumnado en las clases de Educación Física
- Quién solicita más información inicial (inseguridades, dependencia hacia el profesorado).

A quién facilita información más frecuentemente.

- Qué tipo de información (sobre la tarea, sobre la actitud, disciplina, organización).
- Sobre la aceptación del liderazgo femenino.



- Rasgos distintivos de chicas y chicos en cuanto a sus comportamientos. Quienes son más agresivos y/o competitivos.

Interacciones entre alumnos y alumnas en las clases de Educación Física

- Si las chicas se implican más o menos en los grupos mixtos.
- Grado de satisfacción con los grupos mixtos (¿suele haber conflictos? ¿mejor segregados?).
- Cuando plantea actividades libres, si los chicos y las chicas suelen jugar juntos.

La trascendencia de las miradas ajenas sobre los cuerpos de las alumnas en las sesiones de Educación Física

- Rechazo a las incomodidades del esfuerzo (sudor, alteración de la vestimenta...).
- Cuando las chicas realizan un pase mal cómo se sienten.
- Si las chicas están incómodas en las sesiones.
- Si las chicas sienten que los demás le están mirando.
- Si supone un problema la natación para las chicas. Si les afecta la menstruación.

Opinión del profesorado sobre la práctica del ejercicio físico

- Sobre el interés de chicos y chicas en el ejercicio físico (depende del tipo de actividad, por la capacidad...).
- Motivos que tienen los chicos y chicas para implicarse en las actividades. Alcanzar forma estética, interés por la calificación, pasarlo bien, forma física).
- Interés por la forma física y/o por la estética.
- Nivel de aprendizaje esperado en chicos y chicas.
- Sobre los chicos están más dotados para el esfuerzo físico.
- Si se les da igual de bien la práctica de ejercicio físico a las chicas y chicos.

El comportamiento del profesorado de Educación Física según el sexo del alumnado

- A quién pregunta más. A quién reprende (le riñe) más.
- Si acepta por igual las iniciativas de chicos y chicas.
- Si refuerza por igual los éxitos de chicos y chicas.
- Si utiliza el mismo tipo de premios para chicos y chicas.
- Si justifica por igual la negativa a realizar ejercicios físicos en chicos y chicas.
- Exigencia a chicos y chicas.
- A quién utiliza más como modelo.
- Si hay conflicto entre profesor-alumna o profesor-alumno.



ANEXO 2: Guion empleado en la entrevista a las alumnas (A)

Contenidos en la asignatura de Educación Física

- Tipos de actividades que realizan.
- Aceptación de las tareas de intensidad media.
- Aceptación de actividades competitivas o agresivas.
- ¿Por qué se motivan más chicos y chicas?
- ¿Se tienen en cuenta en las clases los gustos de las chicas y chicos?
- Les gusta la misma actividad física o deportes a las chicas y a los chicos

Uso del lenguaje en las clases de Educación Física

- Si los profesores y el alumnado ridiculizan el comportamiento utilizando estereotipos femeninos.
- Utilización de expresiones estereotipadas.
- Utilización de un lenguaje impositivo en chicos y chicas.

Tiempo de actividad motriz

- Tiempo que dedica el profesor a corregir errores a chicos y a chicas.
- Quién empieza y acaba el juego. El primer contacto con el balón quién la tiene.
- Quienes son los que participan más en los juegos.
- Cuando acaba la clase, quién es el último en dejar el espacio de juego.
- Quienes son los que organizan cómo hay que jugar y qué debe hacer cada uno.

Espacio empleado en las clases de Educación Física

- Ocupación del espacio, antes de empezar, durante y al finalizar las sesiones.
- Quién empieza a jugar si hay un balón.
- Si antes de las clases se queda alguien sentado esperando al profesor.

El sistema de elección de grupos en las clases de Educación Física

- Cómo realizáis los grupos.
- Si suele haber problemas en la elección de grupos.
- En la forma tradicional de realizar los qué es lo que ocurre. Como se sienten.

Actitudes y comportamientos del alumnado en las clases de Educación Física

- Quién solicita más información inicial (inseguridades, dependencia hacia el profesorado).
- Sobre la aceptación del liderazgo femenino.
- Rasgos distintivos de chicas y chicos en cuanto a sus comportamientos. Quienes son más agresivos y/o competitivos.
- Interacciones entre alumnos y alumnas en las clases de Educación Física



- Si las chicas se implican más o menos en los grupos mixtos.
- Grado de satisfacción con los grupos mixtos (¿suele haber conflictos? ¿mejor segregados?). Cómo se sienten.
- Cuando el profesor plantea actividades libres, si los chicos y las chicas suelen jugar juntos.

La trascendencia de las miradas ajenas sobre los cuerpos de las alumnas en las sesiones de Educación Física

- Rechazo a las incomodidades del esfuerzo (sudor, alteración de la vestimenta...).
- Cuando realizan un pase mal cómo se sienten.
- Cuando tienen el periodo a ver si están preocupados.
- Si están incómodas en las sesiones.
- Si sientes que los demás le están mirando.
- Si supone un problema la natación. Si afecta la menstruación.

El comportamiento del profesorado de Educación Física según el sexo del alumnado

- A quién pregunta más. A quién reprende (le riñe) más.
- Si acepta por igual las iniciativas de chicos y chicas.
- Si refuerza por igual los éxitos de chicos y chicas.
- Si utiliza el mismo tipo de premios para chicos y chicas.
- Si justifica por igual la negativa a realizar ejercicios físicos en chicos y chicas.
- Exigencia a chicos y chicas.
- A quién utiliza más como modelo.
- Si hay conflicto entre profesor-alumna o profesor-alumno.