



Percepción del alumnado de Educación Física y de Educación Primaria sobre diferenciales de género en las aulas universitarias: Estudio de caso

M^a Alejandra Ávalos Ramos¹; M^a Ángeles Martínez Ruiz²; M^a Encarnación Urrea Solano³

Recibido: Marzo 2018 / Evaluado: Septiembre 2018 / Aceptado: Septiembre 2018

Resumen. Esta investigación analiza la percepción de tres cohortes de estudiantes universitarios de segundo curso, en relación a la desigualdad de género en las aulas de una universidad española y de otra universidad chilena. Dos de estos grupos (94 estudiantes) pertenecen a contextos curriculares masculinizados, como son los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. El otro grupo formado por 47 estudiantes del Grado de Educación Primaria actúa de referente comparativo. La metodología de la investigación tiene un enfoque cualitativo y el análisis de los datos obtenidos se realizó con el programa informático AQUAD 6. Los resultados del estudio muestran que, a pesar de la realidad estadística que refleja la escasa presencia de las mujeres en el deporte, el alumnado universitario no es demasiado consciente de las sutiles formas de exclusión que experimentan las mujeres en el aula y de la forma en que esto puede influir en su carrera profesional.

Palabras clave: percepciones; diferenciales de género; educación superior; grado de ciencias de la actividad física y del deporte; grado de educación primaria.

[en] Perception of Physical Education and Primary Education students about gender differentials in university classrooms: Case study

Abstract. This research analyzes the perception of three cohorts of second-year university students in relation to gender inequality in classrooms of a Spanish university and of another Chilean university. Two of these groups (94 students) belong to masculinized curricular contexts, such as studies of Sciences of Physical Activity and Sport. The other group formed by 47 students of the Degree of Education Primary acts as a comparative reference. The methodology of the research has a qualitative approach and the analysis of the data obtained was carried out with the software AQUAD 6. The results shows that, despite the statistical reality that reflects the low female representation in sport, students are not too aware of the subtle forms of exclusion experienced by women in the classroom and the impact it might have on their career.

Keywords: perceptions; gender differentials; higher education; degree of physical activity and sports sciences; degree of primary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Alicante (España).
Email: sandra.avalos@ua.es

² Universidad de Alicante (España).
Email: ma.martinez@ua.es

³ Universidad de Alicante (España).
Email: mayra.urrea@ua.es

Cómo citar: Ávalos Ramos, M^a A.; Martínez Ruiz, M^a Á.; Urrea Solano, M^a E. (2019). Percepción del alumnado de Educación Física y de Educación Primaria sobre diferenciales de género en las aulas universitarias: Estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 847-862.

1. Introducción

Uno de los retos más importantes y complejos a los que se ha de enfrentar la sociedad actual es la igualdad efectiva de oportunidades entre mujeres y hombres. Si bien los distintos informes estadísticos evidencian una mayor presencia de las mujeres en la Educación Superior (European Commission, 2009, 2012; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; U.S. Department of Education, 2015), estas aún han de hacer frente a la perpetuación y resistencia del modelo patriarcal. Los obstáculos en la promoción (Dugger, 2001), la desigualdad en las condiciones laborales (Bagilhole y Goode, 2001; Meulders, Plasman, Rigo y O’Dorchai, 2010), la falta de apoyos y de referentes femeninos (Ragins y Cotton, 1991), así como las dificultades en la participación y las limitaciones autoimpuestas (Kay y Shipman, 2014; Knights y Richards, 2003) son algunas de las barreras que las mujeres han de superar, cuando intentan habitar los espacios de conocimiento.

Aunque las cifras de acceso de las alumnas a la Educación Superior son importantes y elocuentes, pueden convertirse en una espesa cortina de humo que impida distinguir las micropolíticas de dominación patriarcal, imperantes todavía en la academia. Desentrañar la compleja madeja del género implica también atender a los mecanismos encubiertos de discriminación que vivencian las mujeres en la universidad.

En las últimas décadas, son numerosas las investigaciones que han mostrado cómo las fórmulas tradicionales de exclusión han evolucionado hacia un sistema más complejo y sofisticado (Bevan y Learmonth, 2012; Morley, 2006; Stromquist, 2015). Como espacio de poder simbólico, el sistema patriarcal ha adoptado nuevas formas de dominación mediante las prácticas y las relaciones cotidianas que se generan en la academia. En las aulas, los estudiantes varones tienden a apropiarse del discurso y establecer un número más alto de interacciones con el profesorado (Mosconi, 2001), quien a su vez tiende a reforzar este mayor protagonismo (Davis, 2003). A ello se ha de añadir el sexismo lingüístico, que viene a agravar la invisibilización de la mujer (Kleinman, 2002). El género se construye en el diálogo social y el carácter universal del discurso que oculta el predominio de la masculinidad hegemónica (Parks y Robertson, 2005; Wright y King, 1990). Los comentarios despectivos, las bromas sexistas y el lenguaje paternalista forman también parte de la cultura implícita de exclusión. Asimismo, se han de considerar los sesgos sexistas que influyen en la evaluación de los aprendizajes de las alumnas y de los alumnos, especialmente en aquellos campos de conocimiento tradicionalmente ocupados por los hombres, tales como la ciencia, la tecnología, la ingeniería o las matemáticas (Riegle-Crumb y Humphries, 2012; Xie, Fang, y Shauman, 2015). No considerarlas hábiles en estos ámbitos provoca la infravaloración de su esfuerzo y trabajo y, en última instancia, la disminución de su confianza y seguridad personal (Cech, Rubineau, Silbey y Serond, 2011). Incluso en aquellos casos en los que se evalúan adecuadamente sus logros académicos, estos siempre son atribuidos a cualidades menos valoradas que las que provocan el éxito masculino (Morley, 2006).

El carácter intangible y sutil de estos mecanismos de exclusión contribuye a la naturalización de las desigualdades y al discurso de la negación. El estudio de Morrison, Bourke, y Kelley (2005) presenta las dificultades que existen a la hora de identificar y reconocer la existencia de estas prácticas discriminatorias, también por parte de quienes las padecen. Socializadas en los estereotipos tradicionales de género, las alumnas suelen considerar la universidad como un espacio de plena igualdad entre mujeres y hombres, negando la existencia de discriminación (Francis, Burke y Read, 2014). Incluso cuando son capaces de apreciar ciertos comportamientos sexistas, se impone la idea de lo irrelevante (Beagan, 2001). En estos términos se expresa también Morley (2006), cuando nos advierte del peligroso efecto que estas desigualdades cotidianas provocan en la construcción de la identidad académica y profesional de la mujer, especialmente cuando esta habita espacios fuertemente masculinizados.

El campo de la Actividad Física y el Deporte ha constituido históricamente uno de los contextos con mayor predominio de lo masculino. Tradicionalmente marginadas y silenciadas, las mujeres deportistas han tenido que experimentar la exclusión y el sexismo más burdo y evidente (Rodríguez, Martínez y Mateos, 2005). El empleo de falsas teorías biologicistas y el discurso estereotipado de la feminidad les arrebataron las oportunidades de participación en las prácticas deportivas durante buena parte del s. XX (Staurowsky, Hogshead-Makar, Kane, Wughalter, Yiamouyiannis y Lerner, 2007). Sus cualidades corporales no se correspondían con los valores de fortaleza, competitividad y agresividad con los que se identificaba la actividad deportiva, llegando incluso a sancionar públicamente su participación (Mewet, 2003). Considerada un ser débil, frágil e incompetente para la realización de actividad física, en el mejor de los casos, solo se le permitía la práctica de aquellos deportes más acordes con la naturaleza femenina (Hargreaves, 1994).

A nivel profesional, la evolución de su participación en las distintas ediciones de los Juegos Olímpicos evidencia la innegable desigualdad e invisibilización a la que la mujer se ha visto sometida en el movimiento del olimpismo (DeFrantz, 1997). Las deportistas de alto nivel continúan siendo una minoría, aunque sus resultados sean proporcionalmente superiores a los de los hombres (Puig y Soler, 2004). Así, por ejemplo, aunque la participación femenina (42.72%) en *Londres 2012* fue menor respecto a la de sus colegas masculinos, las mujeres lograron once de los diecisiete metales conseguidos por España (Consejo Superior de Deportes, 2012). Pero a pesar del reconocimiento al deporte femenino que supuso la *Olimpiada de las mujeres* (Olivera, 2012), las deportistas españolas siguen sin disfrutar de una plena representatividad en el panorama deportivo profesional. Solo un 32.36% de mujeres participan en el deporte a más alto nivel (Consejo Superior de Deportes, 2015a) y el 21,50% de los deportistas con licencia federativa son mujeres (Consejo Superior de Deportes, 2015b). Los únicos deportes donde el número de licencias femeninas supera al de los hombres son la gimnasia (90.4%), el voleibol (74.16%) y el baile deportivo (69.37%), reflejo de la división estereotipada entre disciplinas deportivas. Esta tendencia también se aprecia en el contexto de la Comunidad Valenciana, donde el 18.93% de los deportistas con licencia federativa son mujeres y solo el 39.72% logra la condición de deportista de élite A, B o Promoción (Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, 2016).

En cuanto a los cargos de gestión y decisión deportiva, la presencia de la mujer sigue siendo también casi testimonial. A nivel europeo, estas solo representan el 9.52% de los miembros ejecutivos del Comité Olímpico Europeo (2016). En el continente

americano este número aumenta ligeramente hasta lograr el 13.41% de los miembros del comité ejecutivo de la Organización Deportiva Panamericana (2016). Esta invisibilidad también se aprecia en los órganos de gobierno de las federaciones españolas. De acuerdo con los datos del Consejo Superior de Deportes (2015c), las mujeres solo constituyen el 15.93% de los miembros integrantes de las asambleas generales, comisiones delegadas, juntas directivas y comités de árbitros y jueces. Cifras similares se alcanzan en el caso del personal técnico de alta competición, siendo tan solo un 16.07% de mujeres las que logran ocuparse de la preparación deportiva de alto rendimiento. Su escasa presencia en los principales órganos y estructuras de poder constituye el mejor ejemplo de la infravaloración de la presencia femenina en el deporte (Burton, 2015).

Por otra parte, las formas encubiertas de patriarcado también se dejan sentir en el ámbito profesional del deporte, donde las deportistas de élite son una minoría. El estudio de Iglesias, Lozano y Manchado (2013) muestra que el corporativismo entre varones, la baja representación de las deportistas en la gestión deportiva y las escasas ayudas y apoyos que reciben frente a los varones, hacen que las mujeres desistan y abandonen la alta competición. A ello, se han de unir las dificultades que experimentan para conciliar la carrera profesional con su vida familiar y personal, las limitaciones en la búsqueda de patrocinadores y mentores, las diferencias salariales, así como la escasa difusión y cobertura que los medios conceden al deporte femenino (Puig y Soler, 2004). Estos factores, junto a la falta de políticas deportivas con enfoque de género (European Commission, 2014), explican el reducido número de mujeres que logran superar estas barreras y destacar en el deporte de alto rendimiento o en el campo profesional de la actividad física y deportiva. Esta escasa representatividad se torna aún más preocupante al contemplar la falta de referentes y figuras femeninas que inspiren y modelen la carrera deportiva de las jóvenes promesas.

Adicionalmente, se ha de considerar el difícil ajuste existente entre el perfil del deportista prototípico y la imagen tradicional de la mujer, en base a las características biológicas y corporales de esta (Mewet, 2003; Staurowsky et al., 2007). Mientras que el discurso estereotipado del género construye un modelo de feminidad caracterizado por la delicadeza, la fragilidad y la pasividad, que supuestamente definen a la mujer, se presupone que el deporte requiere de la fortaleza, la velocidad y la agresividad que culturalmente se le atribuyen al hombre. El mantenimiento de estas falsas creencias sostiene la afirmación de ineptitud de la mujer cuando esta participa de la práctica deportiva, tal y como señalan algunas de las voces de este estudio.

Las divisiones de género también se mantienen en el ámbito de la investigación y de la difusión del saber físico-deportivo, donde las mujeres se ven mínimamente representadas. El estudio de López y Alvariñas (2011) permite comprobar que la presencia del género masculino es notoriamente mayor en las publicaciones deportivas de prestigio, incluso en aquellos deportes que tradicionalmente han sido de dominio femenino. La prensa escrita también reproduce los estereotipos tradicionales de género, retratando a la mujer más como una observadora pasiva que en actitudes deportivas (Buisse y Embser-Herbert, 2004). Igualmente se observa la falta de espacio y reconocimiento del deporte femenino en los medios televisivos. Según el quinto *Global Media Monitoring Project* (Macharia, 2015), realizado en 114 países,

las mujeres protagonizan solo el 13% de las noticias deportivas. Estos datos son todavía más alarmantes si mencionamos la investigación estadounidense de Messner y Cooky (2010) y la investigación española de Vega y Ávalos (2016), donde las mujeres deportistas únicamente alcanzaron el 1.6% y el 2.25%, respectivamente, de la representación televisiva.

Esta misma segregación entre géneros se aprecia en la práctica del deporte recreativo y de ocio. Las mujeres practican en mayor medida la natación, el aeróbico y la gimnasia, actividades más acordes con su supuesta naturaleza delicada y frágil, mientras que los hombres prefieren los deportes colectivos de contacto físico, como el fútbol (Talleu, 2011). En la conformación y transmisión de estos modelos sexistas, los medios de comunicación ejercen una poderosa influencia (Del Castillo, 2012) y tienden a identificar la imagen del auténtico deportista con el hombre, relegando a la mujer a una posición de categoría inferior y subordinada (Buysse y Wolter, 2013). Todo ello puede suponer, entre otras consecuencias, que la construcción de la identidad de la mujer como deportista se vea notoriamente sesgada y limitada.

Conocedores de esta situación, distintos organismos e instituciones han ido desarrollando numerosas iniciativas y estrategias para fomentar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el fenómeno deportivo. En este sentido, se ha de destacar la primera *Conference on Women and Sport in Brighton* (British Sports Council, 1994), donde ya se instó a todos los gobiernos y a las autoridades a corregir los desequilibrios que dificultaban a la mujer la práctica deportiva. Después de veinte años y de varios encuentros internacionales, la *Declaration on Women and Sport, Brighton plus Helsinki* (International Working Group on Women and Sport, 2014) responde a las necesidades que impone el nuevo contexto social. Así, además de reclamar una mayor presencia de las mujeres en los espacios deportivos de decisión y poder, se exige que la educación y el desarrollo profesional deportivo garanticen la igualdad de oportunidades. En las conclusiones y recomendaciones de esta conferencia también se exhorta a eliminar todas aquellas barreras y obstáculos que puedan estar limitando la participación de la mujer en la actividad física y deportiva. La integración de la perspectiva de género en los programas educativos se propone como una de las principales estrategias para desactivar los estereotipos y los roles de género existentes en el mundo del deporte.

Sin embargo, la efectividad de estas medidas puede verse afectada por las formas encubiertas de discriminación y el arraigo de las desigualdades en el ámbito de la actividad física y deportiva. Especialmente, cuando el discurso liberal de la igualdad de oportunidades viene a enmascarar y a reforzar las desigualdades de género en la educación (Rich, 2001). Si la universidad aspira a convertirse en un espacio seguro y confortable para la mujer, es preciso identificar los mecanismos explícitos e implícitos que operan en su exclusión.

Por todo lo expuesto anteriormente, el objetivo de la presente investigación es analizar la visión y disposición de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y de Educación Primaria, en relación a la igualdad de oportunidades de aprendizaje que perciben en el aula universitaria. Este objetivo queda especificado en las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Cómo percibe el alumnado la discriminación de género en el contexto de aprendizaje universitario?
2. ¿Cómo percibe el alumnado su vivencia y reacción ante los diferenciales de género en el aula?

2. Método

Dentro del enfoque cualitativo, la metodología interpretativa permite a través de las voces narrativas de los participantes, extraídas en los propios contextos y situaciones de la vida académica, analizar las percepciones, las creencias, y visiones de los participantes (Clandinin, Huber, Steeves y Li, 2011).

En este estudio, desde la visión de un grupo de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y de Educación Primaria, nos hemos centrado en las vivencias y percepciones relacionadas con la discriminación de género en la formación académica, así como la reacción ante posibles situaciones personales vinculadas con el trato recibido en la comunidad educativa. La limitación de espacio nos dificulta explicitar el estudio de los contextos realizado pero la conclusión fue que en los universitarios de ambas universidades no se percibía diferenciación sociocultural relevante.

La muestra de la investigación es intencional. Se invitó a participar voluntariamente al alumnado del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante (UA/CAFD y UA/PRIMARIA) de España y al alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Playa Ancha (UPLA/CAFD) de Chile, todos ellos de segundo curso. Los contactos con los participantes para las entrevistas se realizaron directamente, previa información y consentimiento de los mismos, así como de las facultades correspondientes.

La muestra total es de 115 estudiantes, de los que 94 son de la Universidad de Alicante (50 hombres y 44 mujeres), siendo 47 de ellos, estudiantes de CAFD (38 hombres y 9 mujeres) y 47 estudiantes de Educación Primaria (12 hombres y 35 mujeres). Por otro lado, también componen esta muestra 21 estudiantes de la Universidad de Playa Ancha (4 hombres y 17 mujeres) que estudian CAFD. En función del género, la muestra total está conformada por 54 hombres (46.95%) y por 61 mujeres (53.04%), tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Composición de la muestra por género, por universidades y por estudios.

Códigos	% Hombres	% Mujeres	% Grupo
UA PRIMARIA	10.43%	30.43%	40.86%
UA CAFD	33.04%	7.82%	40.86%
UPLA CAFD	3.47%	14.78%	18.26%
Totales	46.95%	53.04%	100%

El instrumento utilizado para la recogida de los datos ha sido la entrevista narrativa, herramienta apropiada para la investigación cualitativa (Coulter y Smith, 2009). Se plantearon tres cuestiones abiertas, coherentes con las cuestiones de investigación, que permitieron reflexionar sobre la percepción de la existencia y/o vivencias de discriminación en las aulas de sus facultades y sobre las reacciones ante estos hechos. Se garantizó el anonimato de los participantes y las entrevistas se realizaron en el contexto universitario. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Crees que existe discriminación de género en las aulas de tu Facultad? ¿Qué indicios puedes señalar?
2. Personalmente, ¿te has sentido alguna vez discriminado o discriminada? ¿Cuándo? ¿Por qué?
3. ¿Cómo reaccionas antes los casos de discriminación?

Los datos han sido analizados utilizando el software *AQUAD 6*, desarrollado por Huber (2004). Esta herramienta facilita identificar las unidades de significado e interpretar y categorizar los códigos emergentes, mediante un proceso recursivo entre los códigos emergentes de las narrativas y el marco de las cuestiones de investigación. El proceso conforma una dialéctica entre el marco teórico, las visiones de los participantes y el conocimiento del contexto de los investigadores (Ávalos, Martínez y Merma, 2016; Martínez, Ávalos y Merma, 2017). Por ello, discutir y triangular los códigos es relevante. La experiencia del equipo de investigación en esta metodología y en el contexto de estudio, creemos que ofrece credibilidad al proceso.

Tras este proceso se obtuvo un instrumento de categorización y codificación consistente con las cuestiones de investigación establecidas.

3. Resultados

Los resultados de esta investigación muestran la estructura de códigos y subcódigos con sus correspondientes frecuencias absolutas (FA), así como con el porcentaje de las mismas (%FA), siendo FA el número total de apariciones de un concepto, y el %FA la relación de ese concepto con el total de la frecuencia absoluta ($FA \cdot 100 / \text{total FA}$).

3.1. Temática I. Percepción de discriminación de género en el contexto universitario

Ante la cuestión relacionada con la percepción de existencia de discriminación de género en las aulas de las universidades (Tabla 2), los alumnos y alumnas de CAFD (UA) manifiestan en un 57.14% de las narrativas que no perciben la existencia de discriminación en las clases ni por parte del profesorado (29.36%) ni por parte de los propios compañeros o compañeras (27.77%). Los estudiantes de CAFD (UPLA) reflejan este aspecto con una frecuencia menor, siendo esta del 43.18%; no identifican significativamente diferencias en el trato ni del profesorado (25%) ni de sus colegas de aula (18.18%). Así lo manifestaron algunos estudiantes:

En dicha facultad no he percibido en ningún momento discriminación ni por los docentes ni por los compañeros. En todo caso, sería al revés, en nuestra carrera, CAFD, si hay algún concepto que a alguna persona no se le da del todo bien se le intenta ayudar en todo lo posible (Alumna 04CAFD_UA).

Creo que no y que cada vez observamos una mayor inclusión de género, sobre todo en las clases prácticas, donde la exigencia es la misma y los grupos son mixtos (Alumna 04CAFD_UPLA).

En esta categoría, el alumnado del Grado de Educación Primaria (UA) señala que no percibe discriminación en su entorno universitario, con un porcentaje de

frecuencias mayor (61.14%) con respecto a los estudiantes de CAFD de las dos universidades estudiadas. Los participantes de Educación Primaria lo reflejaron de esta forma:

Personalmente no he sido testigo de ninguna discriminación en esta facultad. Creo que vivimos en un ambiente concienciado sobre este problema de nuestra sociedad (Alumno 12PRIM_UA).

No, al menos yo he observado respeto entre nosotros y las discusiones suelen ser por falta de trabajo y no son sexistas para nada (Alumno 06PRIM_UA).

Tabla 2. Percepción de discriminación de género según el alumnado de Educación Primaria y CAFD.

Códigos	Grupo		UA Primaria		UA CAFD		UPLA CAFD	
	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
2.1. No existe:	187	57.18%	96	61.14%	72	57.14%	19	43.18%
Del profesorado	100	30.58%	52	33.12%	37	29.36%	11	25%
De compañeros/as	87	26.76%	44	28.02%	35	27.77%	8	18.18%
2.2. Existe:	140	42.81%	61	38.85%	54	42.85%	25	56.81%
Del profesorado	112	34.24%	42	26.74%	48	38.09%	22	50%
De compañeros/as	28	8.56%	19	12.10%	6	4.76%	3	6.81%
Totales	327		157		126		44	

Por otro lado, también observamos en la Tabla 2 que existe una percepción de discriminación de género de los estudiantes en su carrera universitaria (42.81%). En el caso del alumnado de CAFD (UPLA), la presencia de manifestaciones que reflejan este aspecto es mayor (56.81%) que en los estudiantes de CAFD (UA) (42.85%), siendo la causa principal de esta diferencia en el trato, la percibida en el profesorado en el caso de CAFD (UPLA) (50%), y en contexto de CAFD (UA) (38.09%). Estos hallazgos quedan reflejados en las siguientes narrativas del alumnado de CAFD:

Sí, un claro ejemplo es cuando se realizan los grupos, las actividades y las prácticas donde algunos estudiantes e incluso profesores separan por sexos y realizan actividades distintas según sean chicos o chicas dentro de una misma disciplina (Alumna 02CAFD_UA).

Creo que si existe un tipo de discriminación por parte de los profesores hombres haciendo referencia a la supuesta debilidad del sexo femenino al realizar ejercicios físicos (Alumna 07CAFD_UPLA).

En este aspecto, los participantes de Educación Primaria (UA) son los que reconocen menores actuaciones discriminatorias (38.85%) en sus profesores o profesoras (26.74%), en relación con los participantes que estudian CAFD:

Si, en una asignatura de Educación Primaria este profesor tenía un trato discriminatorio con las chicas, solo tenía en cuenta la participación de los chicos y cuando alguna chica intervenía la hacía sentir mal ridiculizándola con comentarios que estaban fuera de lugar. Además, él hacía notar que solo le interesaba la aportación de los hombres en el aula. Daba a entender que las mujeres sobrábamos en clase (Alumna 45PRIM_UA).

Por último y con una presencia menor, aparecen los discursos de los participantes que señalan la discriminación recibida por parte de algún compañero o compañera de aula, tanto en la titulación de CAFD (UPLA) (6.81%) como en la de CAFD (UA) (4.76%). En el caso de los alumnos y alumnas de Educación Primaria (UA), esta visión se ve incrementada (12.10%) con respecto a los estudiantes de actividad física y deportiva:

Sí existe, en los deportes como la mayoría son hombres no se preocupan de incluir a las mujeres y juegan entre ellos (Alumna 11CAFD_UPLA).

Sí, cuando he tenido que bailar en una práctica, por ser mujer en mi grupo de trabajo se me ha dicho de hacer la coreografía yo, en lugar de realizarla entre los cinco componentes (Alumna 32PRIM_UA).

3.2. Temática II. Vivencias y reacción ante la desigualdad en la comunidad educativa

A continuación, presentamos los resultados que nos indican las vivencias personales asociadas a la discriminación de género (Tabla 3) y cómo reaccionarían los estudiantes en el caso de presenciar o convivir con alguna situación de discriminación en su contexto universitario (Tabla 4).

En cuanto a las vivencias personales de los estudiantes (Tabla 3), un grupo significativo de ellos manifiesta que no ha experimentado ninguna situación discriminatoria (72.59%):

Por suerte jamás la he sufrido ni me he sentido discriminado, pero aun así, me imagino lo que se puede sentir, porque obviamente, siendo más pequeño, siempre se ve en el entorno escolar, noticias y demás y al final se crea empatía con el que sufre este tipo de discriminaciones (Alumno 07CAFD_UA).

Yo particularmente nunca me he sentido discriminada en ningún trato, con ningún profesor. Creo que los profesores y los programas de estudio van a favor de la inclusión (Alumna 04CAFD_UPLA).

En ningún momento me he sentido discriminada. He tenido la suerte de tener tanto unos profesores como unos compañeros excelentes en los que se refiere al aspecto de discriminación (Alumna 04PRIM_UA).

Por el contrario, existen afirmaciones con menor representación que reflejan la presencia de experiencias personales con algún signo de desigualdad (27.40%). En este sentido y desglosando los resultados por el tipo de estudios, los resultados coinciden en los estudiantes de CAFD (UA 25.42% y UPLA 25%):

Sí, siempre que se realiza una práctica deportiva tienes que “luchar” mucho para que se tenga en cuenta tu participación. Por ejemplo, cuando se juega un partido de

fútbol, siempre se recibe menos el balón por parte de algunos chicos (no de todos) que por parte de las chicas que siempre se intenta que sea más igualado el juego; a su vez los chicos siempre colocan a las chicas en las mismas posiciones porque en otras no se defienden igual de bien y puede perjudicar al equipo (Alumna 31CAFD_UA).

El alumnado de Educación Primaria (UA) señala con más énfasis este tipo de experiencias (30.76%):

En parte sí, ya que hay profesores que me han tratado de forma desigual, contestando mejor y resolviendo mejor las dudas a los chicos (Alumna 29PRIM_UA).

Tabla 3. Vivencias personales de discriminación según el alumnado universitario.

Códigos	Grupo		UA Primaria		UA CAFD		UPLA CAFD	
	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
3.1. Afirmativo	37	27.40%	16	30.76%	15	25.42%	6	25%
3.2. Nunca	98	72.59%	36	69.24%	44	74.57%	18	75%
Totales	135		52		59		24	

En el caso de presenciar o convivir con hechos de discriminación de género en su entorno (Tabla 4), los participantes de este estudio reflejan significativamente que su reacción sería activa (73.03%). Las narrativas nos indican que los estudiantes intentarían denunciar o colaborar para paliar dichas situaciones. Así lo reflejan:

Intentaría razonar con la persona que provoca dicha discriminación y describirle el problema que esto conlleva. En caso de que sea un profesor o profesora el que realice dicha discriminación, llevaría el caso al rectorado para que estos actúen ante él. En el caso de que el rectorado no tome ninguna acción al respecto, intentaría comunicarlo al sindicato de estudiantes, para buscar conjuntamente una solución (Alumno 09CAFD_UA).

Por otro lado, un grupo menor de manifestaciones reflejan que, ante un hecho de desigualdad, los alumnos y las alumnas reaccionarían pasivamente (26.90%).

Tabla 4. Reacción ante situaciones de discriminación de género en Primaria y CAFD.

Códigos	Grupo		UA Primaria		UA CAFD		UPLA CAFD	
	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
4.1. De forma pasiva	46	26.90%	18	21.42%	19	28.78%	9	42.85%
4.2. De forma activa	125	73.03%	66	78.57%	47	71.21%	12	57.14%
Totales	171		84		66		21	

Teniendo en cuenta los resultados por universidades y por modalidad de estudios, observamos en la Tabla 5 que los alumnos y las alumnas de la UA, tanto de CAFD (71.21%) como de Educación Primaria (78.57%), manifiestan con más intensidad actuaciones de mayor implicación ante la detección de hechos discriminatorios que los estudiantes de CAFD de la UPLA (57.14%). Así lo manifestaron:

Dependiendo de la gravedad intentaría solucionarlo yo, o si no puedo hablaría con los que llevan estos casos en la universidad (Alumna 24PRIM_UA).

Actúo con rechazo hacia la persona que lo ha producido y además con rabia ya que las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres (Alumna 33CAFD_UA).

En estos casos me enfado mucho, me molestan estas situaciones y suelo reclamar y hacer notar mi punto de vista (Alumna 13CAFD_UPLA).

Para finalizar con la exposición de los resultados relacionados con el tipo de reacción ante hechos de desigualdad, afirmamos que los participantes de CAFD de la UPLA tienen un perfil más pasivo ante vivencias de desigualdad (42.85%) en comparación con los estudiantes de CAFD de la UA (28.78%).

Por otro lado, existen situaciones que no puedes controlar en las que no tienes ni voz ni voto y, por lo tanto, no puedes reaccionar ante ellas (Alumno18CAFD_UPLA).

Me gustaría reclamar más pero a la vez no me gusta la idea de discutir por algo que pienso que no va a cambiar (Alumno 08CAFD_UA).

En este sentido, el alumnado de Educación Primaria de la UA (21.42%) es el menos pasivo ante estos hechos:

En este caso me mantuve al margen porque era mi profesor y no quería crear ningún tipo de conflicto. Pero sus clases eran muy incómodas y en muchas ocasiones hacía que me sintiese inferior (Alumna 45PRIM_UA).

Sumarizando los hallazgos, encontramos que una representación significativa del alumnado universitario afirma que no existe discriminación en su contexto de formación académica. Esto se contrapone a otra también relevante visión de discriminación, motivada tanto por parte de la acción del profesorado como de las actuaciones de los compañeros y compañeras. La explicación a estas posturas contrapuestas puede provenir de la tendencia de las mujeres a no querer verse como víctimas, tal y como hemos comprobado en otras investigaciones previas similares (Lozano, Iglesias y Martínez, 2014). También en esta línea, apuntan los resultados del *Informe Mujer y Ciencia* (FE-CYT, 2007) que señalan la falta de actitud crítica que las mujeres suelen manifestar ante las desigualdades que experimentan en la institución académica.

4. Discusión y conclusiones

4.1. Percepción versus realidad

Los resultados nos permiten valorar la metodología interpretativa como valiosa ya que las voces de los participantes están inscritas en su contexto y esto ofrece mayor

credibilidad a los resultados. La primera conclusión es que la presencia de percepciones que niegan la contundente realidad estadística que muestra, tal y como hemos señalado en el marco conceptual, la potente brecha existente en la participación, el rendimiento, la promoción, la gestión y la presencia en los medios entre mujeres y varones deportistas. Aunque las mujeres se hallan escasamente representadas en todos los ámbitos del fenómeno deportivo, en el contexto universitario, más políticamente correcto, el alumnado no capta plenamente la manifestación de comportamientos y actitudes discriminatorias. El estudio de Morrison et al. (2005), constituye un claro ejemplo de las dificultades que encuentran las estudiantes a la hora de distinguir los mecanismos de discriminación en el espacio universitario. A pesar de señalar la vivencia de episodios sexistas, son reacias a definir este tipo de hechos como discriminatorios y lesivos para la mujer, resultados coincidentes con nuestra investigación. Conclusiones similares se han hallado en España a través del estudio de Aristazabal y Vizcarra (2012), quienes señalaron la tendencia del alumnado a pensar la universidad como un espacio de plena igualdad. Hay diversas causas que pueden influir en esta percepción de las mujeres, que podrían explicar la baja conciencia o sensibilidad que muestran ante la intensidad de la desigualdad de género. Con la finalidad de inquirir estas causas, en gran medida socioculturales, estamos actualmente ampliando este estudio comparativo con la incorporación de nuevos contextos tal como la Universidad Central de Ecuador y la Universidad de El Salvador, de forma que ampliemos y profundicemos en estudio de los contextos. Así mismo, sería necesario abordar temas como la posible discriminación en la diversidad sexual del alumnado.

4.2. Desatención a las nuevas formas patriarcales de corrección política

Numerosos estudios han mostrado que el patriarcalismo ha evolucionado hacia formas menos perceptibles (Bevan y Learmonth, 2012; Morley, 2006; Stromquist, 2015). La mayor cesura social hacia la discriminación ha empujado a la academia a adoptar un sistema de control patriarcal más simbólico e implícito en las prácticas cotidianas. Ante esta nueva situación, a las chicas jóvenes les resulta más complejo percibir las microdesigualdades que emergen en el aula, tales como puede ser la oportunidad de hacerse oír y de que los varones se apropien del discurso y del protagonismo en clase, debido a su mayor seguridad en sí mismos o a saber que sus palabras van a ser mejor recibidas por el grupo (Davis, 2003; Mosconi, 2001). Intervenir menos veces en el discurso del aula, pasar más tiempo en el banquillo, recibir menos atenciones y alabanzas del profesorado o del mentor les puede restar oportunidades de aprendizaje y de logro profesional (Fowler, Grappendorf, Veraldo y Aicher, 2014), mermando sus aspiraciones de futuro, por ello es importante que estén sensibilizadas ante estas microdesigualdades.

El carácter sutil de estas exclusiones hace que sean menos perceptibles en el contexto por el grupo, especialmente cuando se revisten de la informalidad propia de las bromas, los chistes y los comentarios hilarantes (Morley, 2006; Morrison et al., 2005). Estos comportamientos y comentarios, sin importancia aparente, son especialmente perjudiciales para la construcción de la identidad profesional de las futuras profesionales, si consideramos, además, la invisibilidad que las cuestiones de género tienen en el currículum de la educación física, más centrado en los aspectos técnicos del conocimiento que en la reflexión sobre la auténtica igualdad de oportunidades

(Dowling, 2006). El hecho de que las mujeres no quieran verse como víctimas les hace a menudo restar importancia a las prácticas discriminatorias y adoptan la negación como estrategia de supervivencia para poder acceder a un entorno que las hace sentir intrusas.

Los resultados expuestos nos conducen a proponer algunas reflexiones para la docencia de la Educación Física, ya que el profesorado constituye una pieza clave en la construcción y transmisión de los mensajes de género en el aula. A través de sus prácticas, de sus actitudes y de su discurso puede contribuir a la perpetuación de la desigualdad o bien fomentar el desarrollo de la igualdad de oportunidades entre sus alumnas y alumnos (Dowling, 2006). En este contexto, una posible estrategia podría proceder de una mayor utilización de las metodologías didácticas de cooperación y colaboración entre varones y mujeres, abandonando el discurso tradicional del agrupamiento según el sexo. Los grupos heterogéneos y la promoción de la participación de ellas en las prácticas del aula incrementarían sus oportunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional, reduciendo las limitaciones con las que su intervención se suele enfrentar.

Constituirse en una comunidad de aprendizaje y práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Darling-Hammon, 1996; Lave y Wenger, 1991) es esencial para un auténtico aprendizaje en el que todas y todos aportan y se diluyen las diferencias, tanto de género como de diversidad, especialmente de aquellas que han de construir su identidad profesional en contextos fuertemente masculinizados, como es el caso del deporte.

5. Referencias bibliográficas

- Aristazabal, P., & Vizcarra, M. T. (2012). Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training. *Education*, 2(7), 347-355.
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma, G. (2016). Gymnastics dispositions and skills: a case study listening to the voices of teachers. *Science of Gymnastics Journal*, 8(1), 57-70.
- Bagilhole, B., & Goode, J. (2001). The contradiction of the myth of individual merit, and the reality of a patriarchal support system in academic careers: A feminist investigation. *European Journal of Women's Studies*, 8(2), 161-180.
- Beagan, B. (2001). Micro inequities and everyday inequalities: Race, gender, sexuality and class in medical school. *The Canadian Journal of Sociology*, 26(4), 583-610.
- Bevan, V., & Learmonth, M. (2012). I wouldn't say it's sexism, except that ... It's all these little subtle things: Healthcare scientists' accounts of gender in healthcare science laboratories. *Social Studies of Science*, 43(1), 136-158.
- British Sports Council (1994). *Brighton declaration on women and sport. 1st World conference on women and sport*. Brighton: United Kingdom. Recuperado de: <http://iwg-gti.org/the-brighton-declaration-on-women-and-sport/> (Consulta: 8 de marzo de 2017).
- Burton, L. (2015). Underrepresentation of women in sport leadership: a review of research. *Sport Management Review*, 18(2), 155-165.
- Buysse, J. A., & Embser-Herbert, M. (2004). Constructions of gender in sport: an analysis of intercollegiate media guide covers photographs. *Gender & Society*, 18(1), 66-81.
- Buysse, J. A., & Wolter, S. (2013). Gender representation in 2010 NCAA division I media Guides: the battle for equity was only temporarily won. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, 6, 1-21.

- Cech, E., Rubineau, B., Silbey, S., & Serond, C. (2011). Professional role confidence and gendered persistence in engineering. *American Sociological Review*, 76(5), 641-666.
- Clandinin, J., Huber, J., Steeves, P., & Li, Y. (2011). Becoming a narrative inquirer. Learning to attend within the three-dimensional narrative inquiry space. En S. Trahar (Ed.), *Learning and teaching narrative inquiry. Travelling in the borderlands* (pp. 33-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Comité Olímpico Europeo (2016). Comité Ejecutivo. En línea: <http://www.eurolympic.org/en/about-us/executive-committee.html> (Consulta: 20 de marzo de 2016).
- Consejo Superior de Deportes (2012). Memoria estadística 2012. Actividades deportivas en JJOO Londres. En línea: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/asoc-fed/2012-4b-jjoo-londres.pdf> (Consulta: 12 de abril de 2016).
- Consejo Superior de Deportes (2015a). Resolución de 26 de junio de 2015, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, sobre deportistas que han alcanzado la condición de Deportista de Alto Nivel. En línea: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dan/1%20lista-do%20BOE%202015.pdf> (Consulta: 15 de diciembre de 2016).
- Consejo Superior de Deportes (2015b). Memoria estadística 2015. Licencias y clubes federados. En línea: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/asoc-fed/LicenciasyClubes2015.pdf>. (Consulta: 20 diciembre de 2016).
- Consejo Superior de Deportes (2015c). Resumen datos estadísticos de la Memoria de 2015. Deporte federado y de alta competición. En línea: http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/asoc-fed/2015-1.Resumen_General.pdf (Consulta: 30 de diciembre 2016).
- Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2016). *Resolución de 11 de abril de 2016, de la Secretaría Autonómica de Cultura y Deporte, por la que se elabora la lista de deportistas de élite de la Comunidad Valenciana*. En línea: <http://www.ceice.gva.es/web/deporte/lista-de-deportistas-de-elite> (Consulta: 3 febrero de 2017).
- Coulter, C., & Smith, M. L. (2009). Discourse on narrative research. *Educational Research*, 38(8), 577-590.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: research, policy and practice for democratic educational. *Educational Researcher*, 6, 5-17.
- Davis, K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 12(2), 55-81.
- DeFrantz, A. L. (1997). The changing role of women in the Olympic Games. *Olympic Review*, 26(15), 18-21.
- Del Castillo, O. (2012). La equidad de género en Educación Física: influencia de los medios de comunicación. *Aula Abierta*, 40(1), 63-72.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Dugger, K. (2001). Women in Higher Education in the United States: I. has there been progress? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(1/2), 118-130.
- European Commission (2009). *She Figures 2009. Women and Science Statistics and Indicators 2009*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf
- European Commission (2012). *She Figures 2012. Gender in Research and Innovation Statistics and Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Com-

- munities. Recuperado de: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf
- European Commission (2014). *Gender equality in Sport. Proposal for strategic actions 2014-2020*. Bruselas: European Commission.
- FECYT (2007). *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid, España: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Fowler, K., Grappendorf, H., Veraldo, C., & Aicher, T. (2014). A concern for the future of sport management: female students' perceptions toward their sport management degree. *Global Sport Business Journal*, 2(3), 28-43.
- Francis, B., Burke, P., & Read, B. (2014). The submergence and re-emergence of gender in undergraduate accounts of university experience. *Gender and Education*, 26(1), 1-17.
- Hargreaves, J. (1994). *Sporting females: critical issues in the History and Sociology of women's sports*. London: Routledge.
- Huber, G. L. (2004). *AQUAD 6. Programme manual qualitative data analysis*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Iglesias, M., Lozano, I., y Manchado, C. (2013). Deporte e igualdad: las voces de las deportistas de élite. *Feminismo/s*, 21, 71-90.
- International Working Group on Women and Sport (IWG) (2014). *Brighton plus Helsinki 2014 Declaration on Women and Sport. 6th IWG World Conference on Women*, Helsinki, from 12-15 June 2014. Finland. Recuperado de: <http://iwg-gti.org/relive-the-6th-iwg-world-conference-2/>
- Kay, K., & Shipman, C. (2014). *The confidence code. The science and art of self-assurance-what women should know*. New York: Harper Collins Publishers.
- Kleinman, S. (2002). Why sexist language matters. *Qualitative Sociology*, 25(2), 299-304.
- Knights, D., & Richards, W. (2003). Sex discrimination in UK academia. *Gender, Work and Organization*, 10(2), 213-237.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- López, C., y Alvariñas, M. (2011). Análisis muestrales desde una perspectiva de género en revistas de investigación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte españolas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106(4), 62-70.
- Lozano, I., Iglesias, M., y Martínez, M. A. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: Un estudio cualitativo. *EducaciónXXI*, 17(1), 157-182.
- Macharia, S. (2015). *Who makes the news? Global media monitoring project 2015*. London: World Association for Christian Communication.
- Martínez, M. A., Ávalos, M. A., & Merma, G. (2017). Inquiring sport and physical activity students' perceptions using metaphors as research tools. *Retos*, 32, 119-123.
- Messner, M. A., & Cooky, C. (2010). *Gender in televised sports. News and highlights shows, 1989-2009*. Los Angeles: Center for Feminist Research, University of Southern California Center. Recuperado de: <http://dornsife.usc.edu/cfr>
- Meulders, D., Plasman, R., Rigo, A., & O'Dorchai, S. (2010). *Horizontal and vertical segregation. Meta-analysis of gender and science research-topic report*. Recuperado de: https://genderedinnovations.stanford.edu/images/TR1_Segregation.pdf
- Mewet, P. G. (2003). Conspiring to run. Women, their bodies and athletics training. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(3), 331-349.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Morley, L. (2006). Hidden transcripts: the micropolitics of gender in Commonwealth universities. *Women's Studies International Forum*, 29, 543-551.
- Morrison, Z., Bourke, M., & Kelley, C. (2005). Stop making it such a big issue: Perceptions and experiences of gender inequality by undergraduates at a British University. *Women's Studies International Forum*, 28, 150-162.
- Mosconi, N. (2001). How do they make the teaching practices of gender inequality? *Records of Sciences of Education*, 5, 97-109.
- Olivera, J. (2012). Juegos Olímpicos de Londres 2012: La olimpiada de las mujeres. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 109, 7-10.
- Organización Deportiva Panamericana (2016). Miembros del Consejo de la Organización Deportiva Panamericana. En línea: <http://www.paso-odepa.org/ODEPA/cons-miembros.html> (Consulta: 7 de marzo de 2016).
- Parks, J. B., & Robertson, M. A. (2005). Explaining age and gender effect on attitudes toward sexist language. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 401-411.
- Puig, N., y Soler, S. (2004). Mujer y deporte en España: Estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 76, 71-78.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1991). Easier said than done: gender differences in perceived barriers to gaining mentor. *Academy of Management Journal*, 34(4), 939-951.
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131-156.
- Riegle-Crumb, C., & Humphries, M. (2012). Exploring bias in Math teachers' perceptions of students' ability by gender and race/ethnicity. *Gender & Society*, 26(2), 290-322.
- Rodríguez, D., Martínez, M. J., y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 109-126.
- Staurowsky, E. J., Hogshead-Makar, N., Kane, M. J., Wughalter, E., Yiamouyiannis, A., & Lerner, P. K. (2007). Gender equity in physical education and athletics. En S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving gender equity through education*, (pp. 381-410). Malwah: Erlbaum.
- Stromquist, N. P. (2015). Women in Higher Education today –structure and agency from a gender perspective. *Journal of Educational Planning and Administration*, 29(3), 287-306.
- Talleu, C. (2011). *Gender equality in sports: Handbook on good practices. Access for girls and women to sport practices*. Bruselas: European Commission.
- U. S. Department of Education, National Centre for Education Statistics. (2015). *The condition of education 2015*. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf>
- Vega, L., & Ávalos, M. A. (2016). La presencia de la mujer deportista en la televisión. *Feminismo/s*, 27, 165-175.
- Wright, J., & King, R. C. (1990). "I say what I mean," said Alice: an analysis of gendered discourse in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(2), 210-225.
- Xie, Y., Fang, M., & Shauman, K. (2015). STEM Education. *The Annual Review of Sociology*, 41, 331-357.