

La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo

Nuria Sánchez-Hernández¹; Daniel Martos-García²; Susanna Soler i Prat³

Recibido: Marzo 2018 / Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018

Resumen. El profesorado tiene un papel fundamental en la reproducción y transformación de las relaciones tradicionales de género. Ante ello, este trabajo pretende abordar las actitudes y comportamientos de las profesoras de Educación Física ante planteamientos coeducativos.

Mediante la entrevista semiestructurada a tres profesoras de Educación Física participantes en un estudio etnográfico, los resultados refuerzan la relación entre la historia deportiva previa y la socialización profesional con el modelo técnico imperante. Esta identidad del profesorado se refleja en su quehacer cotidiano, en el que, a pesar del discurso crítico hacia la discriminación de género, las acciones pedagógicas que las profesoras desarrollan en el aula, por acción u omisión, implican la reproducción y la complicidad ante las relaciones tradicionales de género. La vivencia de una propuesta con un enfoque crítico y reflexivo, sin embargo, permite a las profesoras quebrar su identidad profesional inicial orientada al modelo técnico y desarrollar un nuevo enfoque más participativo y transformador.

Palabras clave: Identidad del profesorado; educación física; género; estereotipos.

[en] PE teachers' professional identity (re)construction: from complicity and reproduction of gender relations to willingness to educational change

Abstract. Teachers have a fundamental role in the reproduction and transformation of traditional gender relations. Drawing from this idea, the present paper aims at addressing the attitudes and behaviors of female Physical Education teachers in relation to coeducational approaches.

Through semi-structured interviews with three physical education teachers, results from this ethnographic study reinforce the relationship between previous sports history and professional socialization with the prevailing technical model. This identity of teachers is reflected in their daily work. Despite the critical discourse towards gender discrimination, the pedagogical actions that teachers develop in the classroom, by action or omission, involve reproduction and complicity before traditional gender relations. The experience of a proposal with a critical and reflexive approach, however, allows teachers to break their initial professional identity oriented to the technical model and develop a new approach more participatory and transformative.

Keywords: teachers identity; physical education; gender; stereotypes.

¹ Universitat de València (España).
E-mail: nuria_esh@hotmail.com

² Universitat de València (España).
E-mail: daniel.martos@uv.es

³ INEFC Barcelona, Universitat de Barcelona (España).
E-mail: ssoler@gencat.cat

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados y Discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sánchez-Hernández, N.; Martos-García, D.; Soler i Prat, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 879-893.

1. Introducción

A pesar de todos los cambios sociales, culturales, legislativos y educativos sucedidos en España a lo largo de los últimos 40 años, la igualdad de oportunidades y la coeducación en el sistema educativo tienen aún mucho camino por recorrer (Subirats y Brullet, 2006). La investigación ha puesto de manifiesto como la escolarización conjunta de niñas y niños se ha hecho sin cuestionar el modelo pedagógico, el cual sigue siendo androcéntrico y, por consiguiente, no hace sino incorporar a las alumnas a un sistema diseñado y pensado para los alumnos y el sistema productivo (Subirats y Brullet, 2006). En el caso de la Educación Física (en adelante EF), Patricia Vertinsky (1992, 378), ya destacaba que la escolarización mixta era “simplemente una invitación para las chicas a participar en la educación física de los chicos”. De esta forma, esta igualdad *aparente* ha mantenido una discriminación sutil sin llegar a corregir las desigualdades basadas en el género, siendo mucho más difícil reconocerla ya que sucede de forma a menudo inconsciente e invisible mediante el currículum oculto (Vázquez y Álvarez, 1990).

La idea de que una escolarización conjunta erradicaría las relaciones de dominio y la reproducción de los estereotipos de género ha fracasado (Pachón, 2007). Para cuestionar y revertir esas relaciones no basta con poner a niñas y niños juntos, compartiendo escuela y aula (como propone la escuela mixta), sino que se hace necesario avanzar hacia un modelo de escuela coeducativa que intervenga explícitamente en la ruptura de los modelos y relaciones tradicionales de género y elimine cualquier jerarquía de valores, integrando en la educación elementos culturales que antes eran considerados solo femeninos (Blat, 1994; Subirats y Tomé, 1992).

La escuela juega un papel fundamental en la construcción y reconstrucción de las identidades del alumnado (Campos-García, 2017; Subirats y Brullet, 2006), por lo que la detección y eliminación de los estereotipos de género en los centros educativos se revela primordial (Devís, Fuentes, y Sparkes, 2005; Soler, 2011). Para ello, según Bonal (2008), se requiere de transformaciones profundas de las formas culturales y, en este punto, el profesorado es una pieza clave. Como señalan Evans, Davies, y Penney (1996), las reformas legales no tienen ningún efecto si no hay implicación de los y las docentes. En este sentido, se hace imprescindible que el profesorado adopte una actitud crítica, reflexiva y transformadora (Subirats y Brullet, 2006). En coherencia con la concepción del profesorado como agente de cambio (Giroux 1990; Kirk, 2001), profesoras y profesores deben (re)construir su propia cultura, de forma que los valores y actitudes que transmitan al alumnado sean verdaderamente coeducativos.

Ante esta realidad, y de manera más concreta, el profesorado de EF tiene un importante reto ya que, por su tradición histórica y el destacado papel que tiene el cuerpo en nuestra área, la EF es uno de los espacios con una carga de currículum

oculto más importante (Vázquez y Álvarez, 1990). No en vano, son muchos los estudios que constatan como las creencias y actitudes del profesorado siguen profundamente marcadas por los estereotipos tradicionales de género (Scraton, 2013; Vázquez, Fernández, y Ferro, 2000), si bien cada vez son más los recursos existentes para promover el cambio coeducativo desde la EF (Martin, Soler, y Vilanova, 2017).

En esta tesitura, aunque la mayor parte de docentes se muestra explícitamente a favor de la coeducación y la igualdad de oportunidades, encontramos todavía muchas situaciones contradictorias y ambivalentes. En el quehacer cotidiano de una clase de EF, las actitudes y creencias del profesorado le pueden llevar, al mismo tiempo, a situaciones de reproducción de los modelos hegemónicos de género como a otras basadas en el cambio y la resistencia a los mismos (Soler, 2011; Wright, 2002). Los mecanismos inconscientes que genera el currículum oculto, insistimos, pueden perpetuar las situaciones de discriminación así como la visión androcéntrica y tecnicista de la EF: la proyección de las expectativas hacia chicos y chicas, el lenguaje, las metodologías, la forma de interactuar, la manera de abordar las situaciones de discriminación, el tipo de contenidos, las estrategias de evaluación, sus resistencias al cambio, etc. (Bonal, 2008; Soler, 2008; Vázquez y Álvarez, 1990).

En la configuración de las actitudes del profesorado, y su correspondiente actuación, juega un papel relevante su proceso de socialización profesional, que empieza ya en sus experiencias previas en EF como en su participación deportiva, y sigue en su formación como profesor o profesora del área y en su desarrollo profesional cotidiano (Armour y Jones, 1998; Devís, Martos, y Sparkes, 2010; Rich, 2004).

Así, este artículo pretende analizar y comprender como profesoras de EF construyen y reconstruyen, (re)producen y cambian, en mayor o menor medida, sus discursos, sus expectativas y sus prácticas sobre los modelos y las relaciones de género en las clases de EF. El presente trabajo se enmarca en una investigación etnográfica más amplia desarrollada en un centro público de educación secundaria durante el curso 2016-2017 en el que se ha puesto en práctica la unidad didáctica denominada “Estereotipos en Fuera de Juego”. En esta propuesta se aborda el aprendizaje del fútbol y su dimensión sociocultural a partir de los planteamientos de la coeducación, el aprendizaje cooperativo y la pedagogía crítica. A partir de los datos recogidos sobre su experiencia personal, profesional y en el desarrollo de la unidad didáctica (UD, a partir de ahora), se ilustrará el punto de partida, la vivencia y el impacto que esta experiencia ha generado en las profesoras del centro.

2. Metodología

2.1. Diseño

Desde un punto de vista epistemológico, el trabajo se enmarca en una perspectiva interpretativa-crítica. En un primer momento, la etnografía pretendía interpretar los fenómenos sociales que se daban en el contexto de la asignatura de EF, en particular, aunque también en el patio y en el entorno escolar. Con el paso de los meses, se consensuó con las docentes el desarrollo por nuestra parte de una UD en la que se usara el fútbol como actividad de aprendizaje, recogiendo el argumento de Kirk (2006) cuando defiende la presencia de los deportes en nuestra asignatura, aunque desde una perspectiva crítica y no técnica.

Para evitar que la propuesta fomentara la discriminación a aquellas chicas, y también chicos, menos hábiles, se diseñaron varias estrategias pedagógicas (ver Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler, Tarín, y Ferrer, 2018) que además, y de acuerdo con Scraton (2013), trataban de impulsar la reflexión crítica sobre las situaciones de discriminación que dicho alumnado pudiera haber experimentado a lo largo de su vida. Es pertinente, prosigue la autora, proporcionar recursos al alumnado para que sea capaz de identificar, analizar y rebatir dichas situaciones, tanto desde la perspectiva de quien realiza la discriminación como de quien la sufre. Con este planteamiento, la UD se estructuró en base a tres pilares: el aprendizaje cooperativo, los pretextos críticos y el fútbol, tal y como se ha descrito en Sánchez-Hernández y col. (2018).

La etnografía y la UD mantienen una clara orientación de género, por cuanto las docentes del centro y nuestros propios intereses así lo determinaron.

2.2. Participantes

Las participantes son tres profesoras de EF, a quienes se les han adjudicado los pseudónimos de Maider, Bea y Carla. Las tres imparten clases en el instituto de la ciudad de Valencia en el que se desarrolló la investigación etnográfica en la que se inserta este estudio. En este sentido, su participación ha sido voluntaria y motivada por el interés de las docentes en los temas propuestos.

2.3. Recogida de datos

La técnica de recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por su flexibilidad y fluidez, pudiendo así ir variando las cuestiones en función de la situación concreta (Kvale, 2011). Los datos de las entrevistas permiten recoger e interpretar la visión de las profesoras, atendiendo a su concepción de la EF, las relaciones que se dan, la forma en que se podría mejorar, así como comprender las experiencias y relaciones previas que las profesoras han tenido con la actividad física y que han ido configurando su identidad profesional.

Se consensuó con las participantes el momento de realización de cada entrevista, las cuales se llevaron a cabo en las instalaciones del propio centro educativo. Las conversaciones se grabaron y transcribieron, y dichas transcripciones fueron devueltas a las informantes para su posterior aprobación o modificación, cosa que no fue necesario en ningún caso.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos corresponde a un análisis temático inductivo que se ha desarrollado en tres fases: codificación, categorización y descontextualización (Gil-Flores, 1994; Sparkes y Smith, 2014). En la fase de codificación se han identificado las ideas más importantes en relación con el tema de estudio, creando así una lista de 40 códigos, la cual se fue reduciendo paulatinamente hasta 28 códigos diferentes. A continuación se procedió a categorizar dichos códigos, es decir, a agruparlos en sus respectivas categorías y subcategorías (Tabla 1). Todo el proceso se ha hecho de forma inductiva por el grupo investigador, siguiendo un orden y una lógica coherente (Woods, 1998), para permitir que ciertos temas tomaran solidez.

Tabla 1. Lista de categorías y subcategorías.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria de las profesionales <ul style="list-style-type: none"> o Experiencia deportiva y de EF escolar o Papel de la familia o Formación en EF • Opinión sobre la EF y las relaciones de género <ul style="list-style-type: none"> o Concepción de la EF o Percepción de las relaciones de género en EF o Actitud ante las propuestas de cambio |
|---|

Por último, la descontextualización ha supuesto extraer los datos de las transcripciones y ubicarlos en las categorías asignadas, como describen Coffey y Atkinson (2005), culminando así el proceso de ordenación y reducción de los datos.

3. Resultados y Discusión

La trayectoria y experiencia de las profesoras entrevistadas en este estudio no son, de ninguna manera, exactamente representativas de todas las profesoras de EF aunque, siguiendo a Serra y col. (2016), comparten muchos aspectos y responden al perfil mayoritario de las profesionales de EF y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Con todo, los aspectos destacados en este trabajo pretenden ilustrar la importancia de la identidad profesional adquirida y desarrollada a lo largo de su vida para comprender su intervención desde una perspectiva de género, y como la vivencia de una propuesta de cambio a favor de la coeducación incide en su desarrollo profesional.

Los resultados del estudio se han ordenado en dos apartados. El primero de ellos trata sobre diferentes aspectos de la vida de las tres profesoras, por cuanto conocer los antecedentes y las historias deportivas del profesorado de EF ayuda a comprender las expectativas de roles que ponen en su alumnado, así como la forma de orientar sus clases (Armour y Jones, 1998). En el segundo apartado se profundiza en la opinión que las tres profesoras tienen sobre la asignatura de EF, abordando dicho análisis desde una perspectiva de género.

3.1. Del deporte de competición a profesoras de EF: “Yo era muy flipada con esto del baloncesto”

Las tres biografías guardan una estrecha relación con la práctica deportiva de competición, e incluso de élite, lo que sin duda ha jugado un papel fundamental en la construcción de su identidad profesional (Devís y col., 2010; Macdonald, 1999; Rich, 2004).

Maider tiene una historia personal marcada por el deporte de élite ya que ha dedicado parte de su vida a la práctica del baloncesto a nivel profesional, y recuerda perfectamente sus inicios y como ello conformó su identidad: “Yo era muy flipada con esto del baloncesto. En mi pueblo me llamaban ‘la niña de la pelota’. Yo, si tenía tiempo libre, jugaba a baloncesto”. Y reconoce: “Yo he dejado demasiadas cosas por el baloncesto”. Bea, por su parte, si bien no fue deportista de alto rendimiento, también tuvo el deporte de élite como referencia: “Recuerdo las Olimpiadas de

Montreal. Nadia Comaneci fue mi icono y me marcó muchísimo, pero muchísimo muchísimo, y desde entonces yo iba por ese camino”. Así mismo, Carla destaca: “siempre he sido muy deportista, pero no de ver en la tele, siempre he estado en gimnasia rítmica, acrobática, me ha gustado correr”.

Carla y Bea coinciden en su gusto por la gimnasia, en este caso en su vertiente competitiva. En Maider, este gusto por la competición es todavía más elevado aunque en los inicios, como ella describe, los estereotipos de género presentes en su entorno familiar supusieron un obstáculo para poder dedicarse a lo que ella prefería:

Me apuntaron a ballet ¡dos años! y a mi hermano a kárate. Le dije a mi madre que yo quería hacer kárate pero no me apuntaron porque decía que era de chicos, aunque yo les dijera que había chicas haciendo ese deporte... No es que no me gustara el ballet, sino que tengo la imagen de la barra, el espejo y la pierna para arriba y pierna para abajo. Igual, si no hubiera sido tan aburrido y hubiéramos hecho una coreografía o algo de movimiento... ¡Si me hubiera movido más me hubiera gustado más!

Las tres, por otra parte, se sienten con elevados niveles de percepción de competencia lo que, siguiendo a Balaguer y García-Merita (1994), lleva a percibirse como profesionales competentes. No obstante, como destaca Tinning (1991), este tipo de identidad relacionada con el rendimiento a menudo lleva aparejado un modelo de enseñanza técnico que busca, sobre todo, la eficacia motriz. En este sentido, algunos estudios han constatado como cuando el profesorado cuenta con una trayectoria deportiva exitosa (lo que conlleva un modelo corporal determinado más cercano al modelo hegemónico masculino), así como con una EF escolar situada en la élite motriz, viene a determinar la idea de cómo se debe ser para ser profesora de EF (Brown, 1999; Rich, 2004).

En este sentido, el caso de Bea es paradigmático, puesto que es su conexión con el deporte de competición lo que la lleva a ser profesora de EF, si bien no había realizado los estudios específicos. A pesar de ello, su determinación por convertirse en docente de EF la llevaron a prepararse y superar las oposiciones de esta área: “estaba en el equipo de atletismo (...) la madre de una compañera era profesora de EF y me dijo que podía presentarme a las oposiciones de EF... Y fue... vamos... como abrirseme el cielo... (...) Vendí los apuntes de las oposiciones de Geografía que ya llevaba 2 meses preparándomelas y me empecé a preparar las de EF”. Como explican Devís y col. (2010), se puede llegar a este tipo de profesión sin haber cursado los estudios afines, puesto que los procesos de socialización son siempre diversos, poniendo encima de la mesa la complejidad de este hecho.

La relación entre la práctica deportiva y la socialización en un modelo docente técnico, deportivo y androcéntrico ha ocupado diversos estudios que destacan, entre otras cosas, como la transmisión se produce de una generación de profesorado a otra (Brown, 1999, 2005; Brown & Evans, 2004; Fernández-Balboa, 1993; Rich, 2004). El testimonio de Maider es un claro reflejo de esta situación: “empecé a jugar a básquet con este profesor, me inculcó bastante y tengo un grato recuerdo. Me acuerdo que me dijo ¿a ti te gustaría hacer esto? Y yo pensé que quería ser profesora de EF”.

Desde este punto de partida, el cambio resulta mucho más complejo, ya que las formas tradicionales y dominantes de la EF y el deporte han sido fundamentales en la creación y desarrollo de su propia identidad, en la concepción que tienen de la EF y

sus propios recursos pedagógicos. Desvincularse de esta identidad, construida desde la infancia, no resulta sencillo y se hace presente en el día a día, incluso inconscientemente (Dewar, 1994).

En cuanto a las *oportunidades* que consideran que han tenido para practicar deporte y dedicarse profesionalmente a la EF, como niñas y después como mujeres, todas ellas se muestran próximas a lo que Rich (2004) denomina *narrative of agency* (p. 219). Consideran que se han dedicado a unos deportes que no encajaban en el modelo de feminidad tradicional, pero lo han hecho, a pesar incluso de la resistencia de sus familias y su entorno. Así, si bien Carla tuvo todo el apoyo familiar “mis padres estaban de acuerdo en que hiciera EF”, Bea tuvo que lidiar con la oposición de su madre: “de ser una señorita de bien, toda vestidita, arregladita, en pizarra y en una clase, a dar brincos como una loca en el patio...”.

Maidier, por su parte, además de las resistencias por parte de su familia, explica como en el entorno escolar no todos los niños la apoyaban: “Siempre había jugado en el patio con los niños, en 1º y 2º de Primaria jugaba con una pelota muy pequeña a fútbol (...) Era la única chica, y siempre era eso: ‘marimacho, no sé qué’, y me molestaba, hasta 5º o 6º. Yo era grande, (...) por lo que aunque jugara contra chicos era más grande que ellos, y los chicos de clase querían que estuviera en su equipo. Los de mi clase súper bien, me querían un montón” (Maidier).

Aunque las profesoras reconocen la existencia de los estereotipos y prejuicios de género, entienden que este factor ya no impide a nadie dedicarse a lo que quiere, ya que ellas lo han vivido así. Una creencia de la que se desprende una resistencia al cambio muy habitual entre el profesorado en general y entre los y las profesionales de actividad física y deporte, en particular. Creen que no es necesario hacer nada ya que *si las chicas quieren, pueden*, de modo que no es una problemática de la propia EF, sino que es un *problema de las chicas* (Bonal, 2008; Soler et al., 2016; Rich, 2004).

A este posicionamiento, hay que añadir las carencias de formación existente sobre esta cuestión en la formación de los y las profesionales de la AF y el deporte (Serra y col. 2016), tal y como indica Bea:

La universidad hizo hace muchos años un curso sobre el sexismo y de tratar de hablar correctamente en las clases para que no fuera dirigirse sólo en masculino sino en masculino y femenino (...) estuvo bien, pero mucha gente lo haría por puntos. Yo normalmente me apunto porque me interesan realmente. Pero hace ya muchos años de eso.

3.2. Resolviendo “el problema de las chicas”: la complicidad con el modelo hegemónico de masculinidad

Las profesoras sin excepción han coincidido en apuntar como en sus clases buscan fomentar y promocionar la participación femenina. Bea, por ejemplo, expone: “aquí se puede trabajar el tema del género (...) pero eso depende también del profesor y los criterios que lleve cada uno a la hora de trabajar”. En este sentido, como ya apunta Bonal (2008), el profesorado desarrolla con facilidad un discurso crítico con la discriminación de género. Para abordarla, las profesoras participantes han usado estrategias como: crear grupos mixtos para la realización de las tareas; introducir normas para fomentar más intervenciones en el juego por parte de las chicas; desa-

rollar nuevas actividades que, originalmente, son de tipo mixto o proponer prácticas más próximas a la cultura tradicionalmente considerada femenina. No obstante, otra cuestión más difícil es abordar la problemática desde la complejidad y multicausalidad de la discriminación e ir más allá de resolver *el problema de las chicas* mediante recetas que, siguiendo a Makazaga, Llorente, y Kortabitarte (2001), tienen el efecto contrario.

La creación de grupos mixtos para evitar la discriminación es una de las primeras estrategias que destacan las profesoras:

Y tienes que estar muy encima y machacarles desde primera hora... Porque la tendencia de ellos al decirles 'hacer grupos' es: chicos por un lado y chicas por otro, ¡siempre! Pero no por nada, lo hacen instintivamente, entonces enseguida siempre les tienes que dar la coletilla 'señores grupos mixtos' (Bea).

Sobre este asunto, no obstante, Vázquez y Álvarez (1990) ya advertían que la agrupación mixta, por sí sola, no es suficiente incluso, en ocasiones, puede ser adecuado que ciertas tareas se realicen en los grupos que ellos y ellas escojan libremente para asegurar un buen clima de aprendizaje. Y es que una vez se crean grupos mixtos, surge otra problemática habitual en las clases de EF: un menor número de intervenciones por parte de las chicas en los juegos.

Ante la menor participación de las chicas en los deportes, y especialmente en el fútbol, una de las estrategias descritas por Bea es la modificación de las reglas:

Normalmente los chicos se pasan la pelota entre ellos, y no participan tanto las chicas. Entonces, para que haya un poco de igualdad, siempre les comento que, por ejemplo, el que marque gol una chica vale el doble de puntos que el de un chico. De cara a potenciar y sobre todo a facilitar la integración con las chicas, y así mejoramos un poco (Bea).

Sin embargo, este tipo de estrategias, como la de obligar a que todo el equipo toque una vez el balón antes de conseguir el objetivo, pueden tener justamente los efectos opuestos a los pretendidos. Tal y como señalaron Makazaga y col. (2001) y Soler (2008), con este tipo de medidas a menudo se lleva a las niñas y también niños menos hábiles a situaciones de verdadero pánico, ya que si bien *pueden intervenir*, lo hacen en un contexto que no facilita su aprendizaje, sino más bien lo contrario, ya que cualquier error les hace responsables del fracaso del equipo. Consecuentemente, como se desarrolla en Soler (2008), este tipo de medidas acentúan el desinterés e incluso el odio hacia ese tipo de actividades de quien se ve con la obligación de participar en ellas sin la habilidad necesaria. Sin embargo, las profesoras del estudio perciben estas medidas como un buen mecanismo para *resolver* la menor participación de las chicas.

Otra estrategia que exponen las profesoras es introducir actividades nuevas que no sean tan conocidas por el alumnado, de modo que el punto de partida motriz, aparentemente, es similar. En esta línea, Maider introduce en sus clases deportes como el colpbol⁴ alegando que "hacemos colpbol para que no sea siempre fútbol y el alumnado tenga experiencias de todo tipo de actividades". El colpbol es un deporte de

⁴ Más información en la web: <http://www.colpbol.es/es/que-es-el-colpbol.html>

equipo creado en 1997 que nace como una disciplina obligatoriamente mixta, por lo que su creador la considera coeducativa y libre de etiquetas de género. Sin embargo, tal y como sucede con el Korfball, el hecho de que sea mixto desde sus orígenes y en su reglamento se eviten las acciones individualistas, no es suficiente para garantizar una práctica coeducativa. Como se ha destacado en diversos estudios, a menudo el profesorado entiende que la práctica mixta, en la que participen chicos y chicas conjuntamente, es la metodología adecuada para promover la coeducación. No obstante, sin una reflexión crítica al respecto, así como un clima de aprendizaje adecuado, este tipo de estrategias pueden ser, incluso, contraproducentes (Makazaga y col., 2001; Martínez y García, 2002).

Otro aspecto relevante es la forma en que las profesoras manifiestan abordar las situaciones de insultos o actitudes sexistas. Carla, por ejemplo, interviene tratando de corregirlas: “Intento que no haya desprestigio por parte de los chicos. Sobre todo con actividades que no son las propias de ellos o ellas”. Maider, por su parte, intenta evitarlas:

Ir jugando un poco para intentar que no se generen esas situaciones, aunque suelen terminar apareciendo. Y tienes que intentar salir de ellas de la mejor manera posible, intentando no faltar el respeto ni a ellos ni a ellas... porque también puedo comprender que ellos se aburren a veces.

En esta última expresión, Maider refleja una clara complicidad con el colectivo hegemónico y predominante en la EF, reforzando así la visión de que el problema son las chicas, tal y como también describe Brown (1999).

Esta visión es más común de lo que parece, como se refleja en las palabras de Bea y de la propia Maider:

Hay que motivarles, incluso un poco haciendo el papel de líder y dándole ese papel de entrenadores entre comillas para facilitarles un poco la integración hacia las chicas y que les ayuden. Y así conseguir que estén más pendientes de ellas también para trabajar.

Hicimos una competición de fútbol, que también hay que darles los que les gusta de vez en cuando, no pasa nada, hay que aceptar que es un deporte que moviliza masas. Tampoco vamos a jugar en contra de ellos.

Se constata, pues, la preocupación por el *aburrimiento* de los niños, pero no por aquellos y aquellas que no comparten el interés por el modelo deportivo tradicional y especialmente por el fútbol. Las formas de resistencia activas, más frecuentes entre el grupo que encaja en la masculinidad hegemónica, se atienden en muchas más ocasiones que las formas de resistencia pasiva, menos reconocidas por parte del profesorado (Soler, 2008).

En el caso de Carla, su estrategia de diversificación de contenidos se desarrolla introduciendo y dando el mismo valor a aquellos considerados tradicionalmente más próximos a la cultura femenina:

Igual de importante es la condición física, como los deportes, como las habilidades y como la expresión corporal (...) Después con el tema de los bailes ellas se sienten mejor, la cosa se iguala bastante o va un poco a favor de ellas. No debería ser así pero vamos, los contenidos son para todos igual, todos tienen que hacerlos.

Haciendo uso de la flexibilidad curricular, cabe la posibilidad de incorporar prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad de las experiencias, intereses y necesidades de las niñas, contribuyendo a la reflexión sobre la relación entre las actividades y las relaciones sociales (Hills, 2007). La introducción de prácticas asociadas tradicionalmente a la cultura motriz femenina, que se considera uno de los planteamientos necesarios para un enfoque coeducativo en la EF, topa, sin embargo, con las resistencias explícitas de algunos alumnos y del propio profesorado (Blández, Fernández, y Sierra, 2007; Soler, 2008). Una de las participantes en este estudio ha relatado la misma situación: “siempre tenemos el problemilla de que en los bailes los chicos piensan que es más para las chicas, y entonces siempre están con el rollo de que eso son actividades de chicas en vez de chicos” (Bea). Ante esta tesitura, sorprendentemente, la resistencia de los chicos se aborda mediante un premio:

Cuando quiero hacer danzas del mundo, hago un día danzas y otro día fútbol. Cuando no quieren hacer algo les digo: ‘si hacemos bien lo de expresión corporal, los últimos 10 minutos os dejo jugar a fútbol’. Yo lo veo como herramientas, a pesar de no ser lo más ético o pedagógico, pero es un premio... Yo consigo que hagan otra cosa si luego les doy fútbol (Maider).

Como vemos, el desarrollo de las clases de EF y las creencias del profesorado siguen estando muy estereotipadas (Makazaga y col., 2001), lo que lleva a Oliver y Kirk (2016) a aseverar que el progreso en nuestra área ha sido escaso. El problema sigue siendo de las chicas y no del enfoque tradicional de la EF (Rich, 2001), lo que hace necesario, como plantea Scraton (2013), abordar la discriminación y el sexismo en la EF.

3.3. Del enfoque tecnicista de la EF al enfoque crítico

El profesorado tiene un papel clave en generar un contexto seguro y confortable en el que no tengan cabida las actitudes sexistas entre el alumnado. En este sentido, ante manifestaciones explícitas de sexismo, las profesoras son conscientes de su papel:

Yo siempre me he mantenido, porque incluso a nivel de palabrotas... hace diez años les decía lo mismo que ahora... para nada bajo la guardia, porque somos profesores y estamos educando, por lo que hay que corregirlo (Carla).

No se trata, sin embargo, de una tarea fácil, como se desprende del lenguaje que utiliza Carla: *me he mantenido* o *bajar la guardia*. Por otra parte, no siempre se adopta la misma postura, tal y como reconoce Maider:

Si tú has escuchado y no tomas una medida, eso no, no. Pero si no lo has escuchado o haces como que no lo has escuchado... No es algo positivo, pero sí que es una manera de poder llevar la clase, porque si no puedes parar la clase 15 veces fácil... Para no parar la clase 100 veces, no pasa nada. Debería haber más horas, pero bueno, esto es la batalla de nunca acabar.

Las palabras de Maider ilustran también cómo actualmente la desigualdad y la reproducción de los modelos y relaciones tradicionales de género se da más por omi-

sión que por acción (Soler, 2009; Vázquez y Álvarez, 1990). Este tipo de actuación docente, donde se desdeñan los conflictos derivados de las relaciones de género, conlleva la normalización de un clima de clase que, como destacan Martínez y García (2002), no facilita, de ningún modo, el aprendizaje ni la motivación hacia la EF. Además, permite perpetuar un tipo de relaciones entre chicos y chicas en que ellas asumen que deben resignarse, y *aguantar* o también *ignorar* este tipo de comentarios, en lugar de hacerles frente y desafiarlos, al mismo tiempo que aquellos que los realizan asumen que es un comportamiento aceptable. Se refuerza, en definitiva, la pasividad y la sumisión de unas y las actitudes de dominación de los otros (Bonat, 2008).

Los datos de este estudio sugieren una omisión por agotamiento del profesorado, pero también por la racionalidad técnica que impera en la cultura profesional y que pasa por alto cuestiones sociales (Devís y Peiró, 1992; Kirk y Tinning, 1990; Rich, 2001). El testimonio de Maider refleja perfectamente esta situación:

(...) reconozco que en la medida en que han ido pasando los años me he ido relajando más con los comentarios sexistas (...) igual ni intervengo (...) no le doy más importancia (...) no puedo estar pendiente de los comentarios sexistas de 36 alumnos y encima querer que se muevan (...) en mi clase tengo alumnos que no hacen nada de deporte, nada, ¿sabes? Y para mí la salud está por encima de eso en mis 2 horas de clase (Maider).

De estas palabras se desprenden dos reflexiones sobre el discurso presente en el profesorado de EF. Por una parte, reflejan como el discurso utilitarista neoliberal de la eficiencia, la efectividad, el rendimiento y la productividad se ha implantado en la cultura profesional del profesorado de EF (Rich, 2001). Un discurso que, como reconoce Maider, lleva a abandonar el enfoque reflexivo y crítico por un enfoque orientado a la salud, pero solo en su sentido más biológico. Se pasa de una racionalidad *substancial* a una racionalidad *instrumental*, en la que se entiende la EF más como un *entrenamiento* que no como un espacio educativo y de reflexión crítica.

Por otra parte, las palabras de Maider denotan otra de las creencias presentes entre el profesorado de EF, que implica abordar la salud solo desde una perspectiva corporal, poco crítica (Kirk y Tinning, 1990). Así, la profesora no se plantea que estar en un contexto de discriminación y sexismo también es perjudicial para la salud, y que un entorno insano puede contribuir a la desmotivación de las niñas hacia la EF, incluso generar odio hacia la práctica físico-deportiva (Flintoff y Scraton, 2001).

En este contexto, la entrada de un equipo de investigación, vinculado a la universidad, ha permitido romper el discurso institucional y profesional imperante, tal y como propone Bonat (2008). Así, el desarrollo de la UD mencionada más arriba, y pactada con las profesoras, ha permitido no sólo aflorar los estereotipos y las desigualdades asociadas al deporte, en general, y al fútbol, en particular, sino desarrollar una práctica más coeducativa:

Justamente vale la pena trabajar así porque ellas se han tenido que involucrar más, han cogido el papel de entrenador cuando jamás se hubiesen visto ellas en la situación de explicar nada relacionado con el fútbol, jamás, si no es así. No se hubiesen implicado de esta manera e incluso hubiesen intentado pasar desapercibidas, mantenerse al margen, ponerse las últimas en la fila, esconderse (...) pero

todo es porque los grupos eran reducidos y se les pegaba el clima de trabajar al unísono (Maider).

La mejora en el clima del aula y el aumento del compromiso motor de las chicas, más allá de los factores biológicos, es un elemento importante para promover estilos de vida saludables lo que, en palabras de Oliver y Kirk (2016), tiene el potencial de transformar el lugar que ocupan las alumnas en el orden social de género. La combinación de los objetivos de habilidad motriz con la reflexión y el diálogo que promueven los pretextos críticos usados, dota a la propuesta de un valor añadido que trasciende el aula, y proporciona a nuestra asignatura un significado de transformación (Sánchez-Hernández, Martos-García, y Soler, 2018). En este sentido, las profesoras se muestran de acuerdo con la necesidad de recuperar este carácter reflexivo en las clases:

El problema más grande que yo veo en EF es que tenemos muy poco tiempo para abordar tantas cosas, y al final si utilizas dos clases teóricas ellos no se están moviendo y claro mucha gente que no se mueve esas dos horas (...) no se mueve en toda la semana porque fuera de aquí no hacen nada, entonces muchas veces los profesores pecamos de poca reflexión (Carla)
(...) que salieran historias como cuando uno contó que en primaria no le escogían y siempre se quedaba el último porque era gordito. Que intercambien experiencias entre ellos, se escuchen... aunque nunca les damos pie a eso, yo lo reconozco, estamos más pendientes de seguir el currículum, de que tengo que dar esto o lo otro, la clase se acaba, date prisa y no te paras ante estas cosas (Maider).

De acuerdo con los postulados críticos en favor de aprendizajes profundos y que pretendan la emancipación, la intervención desarrollada tenía el objetivo de favorecer este tipo de actuaciones en el futuro, lo que se ha conseguido plenamente, a tenor de los comentarios de las profesoras: “Para mí lo más importante es que a partir de ahora los deportes colectivos los voy a dar así gracias a vosotros, a que me habéis enseñado” (Maider). Esto pone de manifiesto cómo es posible sustituir el modelo técnico, hegemónico en EF, por otro más participativo y crítico, atento a cuestiones sociales como, en este caso, los estereotipos de género y las desigualdades derivadas de ello.

4. Conclusiones

El conocimiento en profundidad de las ideas del profesorado permite que cualquier propuesta de cambio tenga mucho más efecto transformador. Como señala Bonal (2008), cualquier propuesta coeducativa debe partir de un proceso de reflexión que evite que la acción tenga efectos *perversos*.

Este artículo reúne algunas de las creencias, actitudes y comportamientos del profesorado sobre el que es necesario reflexionar y discutir antes de cualquier tipo de actuación. No se presenta un listado exhaustivo ni igualmente válido para todos los centros educativos, ya que cada equipo docente y cada centro debe realizar el propio proceso de reflexión, análisis, discusión, experimentación, etc. No obstante, se pretende ofrecer una lectura que impulse la reflexión para proyectar el cambio coeduca-

tivo, no solo mediante actuaciones esporádicas y aisladas, sino mediante un proceso de reconstrucción de la propia identidad profesional del profesorado de EF y de sus prácticas tradicionales. El análisis de cómo el profesorado construye, re(produce) y cambia sus ideas es un paso imprescindible para favorecer la transformación, corregir la desigualdad sexual y ofrecer una educación más justa y enriquecedora para chicas y chicos.

En este estudio se han constatado las creencias y prácticas sexistas que adopta el profesorado, a menudo de forma inconsciente, y que están profundamente arraigadas, por lo que su transformación requiere un proceso intenso de acompañamiento y con una relación constante entre la reflexión y la práctica. Requiere, en definitiva, remover los cimientos tradicionales de la EF y de la propia identidad del profesorado.

5. Referencias bibliográficas

- Armour, K., & Jones, R. (1998). *Physical Education Teachers' Lives and Careers: PE, Sport and Educational Status*. London: Falmer Press.
- Balaguer, I. y García-Merita, M. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuario de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1(1), 3-26.
- Blández, J.; Fernández, E., y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-21.
- Blat, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145.
- Bonal, X. (2008). *Actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. Barcelona: Graó.
- Brown, D. (1999). Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 143-159.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23.
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23, 48-70.
- Campos-García, I. (2017). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1009-1025.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J.; Martos, D., y Sparkes, A. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- Devís, J.; Fuentes, J., y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la EF. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

- Dewar, A. (1990). Oppression and Privilege in Physical Education: Struggles in the Negotiation of Gender in a University Programme. In: D. Kirk, & R. Tinning (eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 67-99). London: The Falmer Press.
- Dewar, A. (1994). El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica. En J. I. Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (Vol. 275, pp. 1-20). Málaga: Unisport.
- Evans, J.; Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, Teaching and the Social Construction of Gender Relations, *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-184
- Fernández Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education. *Quest*, 45, 230-254.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Gil-Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Barcelona: PPU.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317- 336.
- Kirk, D. (2001). *Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de EF*. En: J. Devís (coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-109). Alcoy: Marfil.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory. Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
- Kird, D., y Tinning, R. (1990). *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*. London: Falmer Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Macdonald, D. (1999). The «professional» work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), 41-54.
- Makazaga, A.; Llorente, B., y Kortabirte, B. (2001). La coeducación en el deporte en edad escolar. En *Actas del Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao: Emakunde.
- Martin, M.; Soler, S., & Vilanova, A. (2017). Género y deporte. En: M. García Ferrando; N. Puig; F. Lagardera; R. Llopis, y A. Vilanova (coord.) *Sociología del deporte* (pp. 97-124). Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, L., y García, A. (2002). Reflexionar sobre el género des d'escenes de práctica escolar. *Apunts. EF y Deporte*, 69, 118-123.
- Oliver, K.L., & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327.
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En Y. Puyana y M.H. Ramírez (eds), *Familias, cambios y estrategias* (pp. 147-159). Bogotá: Colección CES.
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131-155.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D. y Soler, S. (2018). ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio! De la reproducción a la transformación. *Tándem*, 60, 43-49.

- Sánchez-Hernández, N.; Martos-García, D.; Soler, S.; Tarín, C., y Ferrer, M. (2018). Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje-cooperativo: una propuesta crítica para secundaria. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 293-324). Lleida: Universitat de Lleida.
- Serra, P.; Soler, S.; Prat, M.; Vizcarra, M.T.; Garay, B., & Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*. Tomado el 23 de septiembre de 2017 en <http://10.1080/13573322.2016.1199016>
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: Does gender still matter? In: G. Pfister, & M. Sisjord (Eds.), *Gender and sport: Changes and Challenges* (pp. 199-216). Muster: Waxma.
- Soler, S. (2008). *Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. Tesis doctoral. U. de Barcelona. Barcelona.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Soler, S. (2011). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula de Innovación Educativa*, 191, 12-16.
- Soler, S.; Prat, M.; Puig, N., & Flintoff, A. (2016). Implementing gender equity policies in a university sport organization: Competing discourses from enthusiasm to resistance. *Quest*. Tomado el 4 de febrero de 2017 en <http://10.1080/00336297.2016.1226186>.
- Sparkes, A.C., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health*. London: Routledge.
- Subirats, M., y Brullet, C. (2006). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M., y Tomé, A. (1992). *L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problema setting. *Journal of teaching in physical education*, 11, 1-20.
- Vázquez, B., y Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B.; Fernández, E., y Ferro, S. (2000). *Educación física y género*. Madrid: Gymnos.
- Vertinsky, P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44, 373-396.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. In: D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 190-207). London: Routledge.