



GUIA

para una Educación
Física no Sexista

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

PLAN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS MUJERES





Ministerio de Educación y Ciencia

Guía para una Educación Física no Sexista

Autores/as:

Gonzalo Alvarez Bueno

Licenciado en Pedagogía. Profesor Numerario de Maestría Industrial de Educación Física.

Sol Cano de Mateos

Licenciada en Educación Física. Agregada de Educación Física de Bachillerato.

Emilia Fernández García

Licenciada en Educación Física y Profesora Titular de Didáctica de la Educación Física de Escuelas Universitarias.

Clara López

Licenciada en Educación Física. Profesora Titular de Didáctica de la Educación Física de Escuelas Universitarias.

Alicia Manzano

Licenciada en Educación Física. Agregada de Educación Física de Bachillerato.

Benilde Vázquez y Gómez

Doctora en Ciencias de la Educación y Jefa del Departamento de Pedagogía aplicada a la Actividad Física y el Deporte del I. N. E. F. de Madrid.

Coordinación:

Benilde Vázquez y Gómez

Gonzalo Alvarez Bueno.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

Edición, 1990

1.ª reedición, 1991

2.ª reedición, 1996

N. I. P. O.: 176-96-046-5

I. S. B. N.: 84-369-51802-9

Depósito legal: M. 18.525-1990

Impresión: Grafoffset, S.L.

Prólogo

Durante el mes de mayo del presente año, el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Asuntos Sociales emprenderán una campaña nacional para sensibilizar a la sociedad sobre la escasa participación de las mujeres en el ejercicio físico y en las prácticas deportivas. Esta actividad forma parte del Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres que este Ministerio viene desarrollando desde 1988.

La menor presencia femenina en el deporte obedece a múltiples causas de índole familiar, social, cultural e incluso del propio carácter del mundo deportivo; en consecuencia, una estrategia que pretenda abordar adecuadamente esta situación ha de plantearse desde diversas instituciones.

El sistema educativo es uno de los lugares adecuados para promover esta igualdad, ya que en los centros educativos se conforman las actitudes básicas con las que nuestros jóvenes y nuestras jóvenes se incorporarán a la vida social, familiar y profesional en el futuro. Por ello, se ha considerado conveniente realizar esta Guía para el profesorado que imparte la educación física en los centros, con el objetivo de ofrecerle orientaciones para trabajar sobre aspectos relacionados con la igualdad entre los sexos desde las primeras edades.

La Guía ofrece un riguroso estudio de la educación físico-deportiva desde la perspectiva del género. En ella se describen los aspectos fundamentales que configuran una enseñanza coeducativa y se analizan los elementos no explícitos del currículum a través de los que se transmiten expectativas y actitudes diferenciadas en relación al sexo de las personas. Se recogen datos estadísticos sobre la presencia de las mujeres en todos los ámbitos deportivos (escolar, federaciones, deporte de elite...) y se analizan algunas de las causas que motivan una menor presencia femenina en este área.

Por otro lado, y para ayudar al profesorado en su tarea diaria, ofrece una serie de indicaciones de carácter pedagógico y un conjunto de medidas concretas de aplicación en el aula para compensar las posibles desigualdades que pudieran producirse entre los sexos.

Este texto no pretende ofrecer una solución definitiva para solventar el problema, sino que persigue abrir caminos de reflexión y debate que planteen la cuestión de la igualdad entre los sexos a partir de un conocimiento más profundo de las actitudes, expectativas e intereses de nuestros alumnos y alumnas. Por ello, quisiéramos que la Guía fuera utilizada por el profesorado como un apoyo en su tarea educativa, encaminado a promover la participación femenina en las actividades del área de la educación física desde las primeras etapas formativas.

A veces es la propia actitud de la familia la que influye en el mayor o menor interés de nuestros jóvenes para hacer deporte. Nos dirigimos también a ellas para pedirles que induzcan a sus hijos e hijas hacia la práctica del ejercicio físico como factor decisivo para el desarrollo permanente de su salud y de su cuerpo.

Estamos seguros de que con la estrecha colaboración entre las familias y el profesorado, y mediante el apoyo del Consejo Superior de Deportes y el Instituto de la Mujer, se conseguirá una participación más igualitaria entre ambos sexos en todas las actividades de carácter físico-deportivo.



Alfredo Pérez Rubalcaba
SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACION

Índice

1. Educación y género	7
2. La Educación Física de las mujeres	11
3. Participación de la mujer en la Educación Física y el Deporte	15
• Práctica deportiva	16
• Profesorado femenino en Educación Física	24
• Mujeres en puestos técnicos, de gestión y planificación deportiva	28
4. Educación Física y coeducación	31
• El currículum oculto	32
• El papel del profesorado en la corrección de los estereotipos	39
5. Análisis de los prejuicios y actitudes de los niños y las niñas	43
• Actitudes más frecuentes entre las alumnas y los alumnos frente a la práctica de la actividad física	46
6. El género y la concreción curricular	55
• Educación Primaria	59
• Educación secundaria obligatoria	69
7. Introducción a la Organización	85
• Organización del espacio	89
• Organización de los alumnos y alumnas. Grupos de clase	91
• Organización del material	94

8. Métodos didácticos	97
• Enseñanza masiva	100
• Asignación de tareas	102
• Enseñanza recíproca	104
• Enseñanza por grupos reducidos	105
• Enseñanza individualizada	106
• Descubrimiento guiado	108
• Resolución de problemas	109
9. La diversificación como instrumento para el tratamiento de las desigualdades en función del sexo	111
• Las actividades extraescolares	119
10. Evaluación y discriminación	123
• Autoevaluación	127
• Elementos para la elaboración de escalas de observación	130
11. Recomendaciones de Organizaciones Internacionales	133
12. Bibliografía	137

1

Educación y género

La historia de la educación muestra que el acceso a la misma fue más tardío para las mujeres que para los varones y que el trato fue también muy desigual para unas y otros, con evidente saldo a favor del varón.

Si nos remitimos a nuestro pasado inmediato, esto es, a la escuela moderna que aparece a lo largo del siglo XVIII y que postula la extensión de la educación a todos los ciudadanos, e incluso establece un modelo educativo masculino y otro femenino, la desigualdad es evidente desde el momento en que, como señala Subirats, M. (1988), en el modelo masculino lo que se debate es cómo deben ser educados los niños por la escuela, y en el caso de las niñas lo que se debate es si deben recibir o no una educación escolar.

En todo caso, el proceso de incorporación de las mujeres al sistema educativo cuando ha existido fue totalmente distinta de la del varón, situación ésta que no hace más que reproducir la diferenciación de sexos en la sociedad y la asignación de roles específicos para cada uno de ellos.

Sin embargo, aunque lentamente, y como consecuencia de la creciente consideración de la mujer como "sujeto de derechos" a lo largo del siglo XIX, se ha tendido a una unificación de los modelos educativos y durante el siglo actual, sobre todo a partir de los años cincuenta, el currículum unificado se ha generalizado en casi todos los países occidentales.

En España, concretamente a partir de la Ley General de Educación de 1970, se establece la posibilidad de la escuela mixta y se regula como obligatoria en los centros públicos y en los privados concertados a partir de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

Así pues, actualmente parece que la igualdad de acceso y la igualdad de trato es una realidad, al menos jurídica, en nuestro sistema educativo. Para confirmarlo se suele ofrecer como dato la propia escuela mixta, ya casi generalizada, en la que aparentemente se educa lo mismo a las niñas que a los niños.

Sin embargo, ésta no deja de ser una afirmación puramente formal, pues a poco que se investigue hay indicadores de lo contrario. Así, si tomamos como punto de referencia la elección de estudios en la educación universitaria, aunque el acceso en su conjunto arroja un porcentaje equilibrado (50 por 100), sin embargo la distribución por tipo de carreras es muy desigual. Desde un 72,5 por 100 de mujeres que estudian Psicología se desciende a un 13% en las Escuelas Técnicas Superiores.

La coeducación no resulta sólo del hecho material de la educación conjunta de chicos y chicas, sino de promover la igualdad real de trato entre ambos sexos.

También es un dato significativo el descenso de mujeres en la docencia a medida que se asciende hacia los niveles superiores, desde preescolar, donde la mayoría del profesorado son mujeres, el 93,8 por 100, hasta sólo el 6,7 por 100 en los niveles más altos del sistema educativo (catedráticas de Universidad).

Esta situación viene producida por lo que sucede educativamente en los niveles inferiores del sistema. Por ello se ha puesto de manifiesto la necesidad de realizar estudios más profundos sobre lo que pasa realmente en la práctica educativa, que aparentemente parece no diferenciar sexos, pero en la que se pueden detectar todavía rasgos sexistas, como demuestran las investigaciones sobre interacción didáctica y sobre currículum oculto" (Subirats, M., 1988). En definitiva, conviene distinguir entre escuela mixta y coeducativa.

La escuela mixta es la organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum, y que deberá conllevar, de entrada, un trato de igualdad entre unos y otros. Sin embargo, de hecho, ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino, considerado como universal, lo que constituye una discriminación, cuando no una negación del modelo femenino.

La Escuela coeducativa implica no sólo educar conjuntamente a chicas y chicos, sino procurar las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos.

La coeducación supone:

- No aceptar el modelo masculino como universal.*
- Corregir los estereotipos sexistas.*
- Proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas presentes en la sociedad.*
- Desarrollar todas las cualidades individuales con independencia del género.*

2

La Educación Física de las mujeres

E

n este contexto la Educación Física no es una excepción; se sabe que el desarrollo de las cualidades físicas no se permitió por igual a la mujer que al varón.

Sin embargo, así como en la educación general muchos rasgos de la educación sexista han ido desapareciendo, en el ámbito de la Educación Física perviven con mayor intensidad, como se desprende de algunos indicadores: número de profesoras de Educación Física, de participantes en actividades deportivas, sean de recreación o de competición, de entrenadoras, de mujeres en puestos técnicos de Educación Física o de deportes, etc.

Cualquier análisis histórico de la Educación Física femenina arrojaría, al menos, los siguientes rasgos:

- La Educación Física de la mujer, cuando la hubo, estuvo orientada en muchos casos a mejorar su función maternal (Esparta, Rousseau, etc.); por lo tanto, tenía un motivo eugenésico, como era de esperar por la distribución social de roles según el sexo biológico.
- La Educación Física de la mujer cuidó más los aspectos artísticos y expresivos que los instrumentales. De ahí el desarrollo de las gimnasias rítmicas y la danza en contraposición a las dificultades para incorporarse al movimiento deportivo moderno.
- La Educación Física femenina ha estado condicionada por normas *pertenecientes a la moral sexual tradicional* perfectamente diferenciada por sexos. En lo corporal es más difícil superar la moral sexual tradicional que en los aspectos intelectuales.
- La Educación Física de la mujer obedeció a factores estéticos ligados al estereotipo femenino dominante, que impedía a la mujer la práctica de ejercicios violentos que pusieran en riesgo su apariencia delicada y frágil y su compostura habitual.
- El acceso de la mujer a algunos deportes modernos estuvo frenado por el temor a la virilización.

Por todo ello, la tendencia de la Educación Física femenina durante el primer tercio de nuestro siglo fue la danza y las gimnasias (sueca y rítmica fundamentalmente), mientras que la Educación Física masculina asumía rotundamente el modelo deportivo.

En nuestro país esta tendencia es clara hasta muy recientemente, como puede comprobarse revisando los programas de la materia “Educación Física escolar” perfectamente diferenciados para niños y niñas (Vázquez, B., 1988).

No obstante, algunos de los mitos sobre la Educación Física femenina han ido cayendo en los últimos años. Muchos de ellos han desaparecido como consecuencia de los cambios sociales producidos por el avance de las mujeres en la conquista de sus derechos, que ha permitido a las mujeres enfocar sus vidas con una perspectiva más amplia y que rebasa los límites del hogar (acceso al mundo laboral, a la cultura, a la política, etc.).

Otros han caído por la evidencia de los hechos: basta revisar la participación de las mujeres en los Juegos Olímpicos (organización especialmente resistente a la incorporación de las mujeres), que ha pasado de un 9,4 por 100 en los de 1948 (primeros después de la 2.ª Guerra Mundial) al 23 por 100 en 1984, hasta el 26% en 1988 (Seúl).

Y otros han caído, por la tendencia en las últimas décadas a la ruptura de los estereotipos corporales clásicos femenino y masculino, que han permitido una mayor versatilidad en los usos y técnicas corporales.

En general, podemos afirmar que el proceso de liberación de la mujer no es ajeno al proceso de liberación de su cuerpo.

Sin embargo, con la extensión de la escuela mixta y con la influencia todopoderosa del deporte moderno, que tiende a convertir la Educación Física en una educación propedéutica para el deporte y con la representación social todavía dominante del deporte como ámbito propio del varón, la mujer sigue teniendo dificultades para la igualdad de trato pedagógico en el ámbito de la Educación Física.

De hecho, su incorporación ha supuesto, como en otros ámbitos de la educación, que la promoción de la mujer se logre asimilando el modelo educativo masculino, lo que implica la inhibición de cualidades físicas, habilidades y capacidades motrices, más motivantes para las mujeres, que no tendrían por qué ser rechazadas.

La utilización del modelo androcéntrico, que suele identificarse con el modelo deportivo, supone una discriminación para la mujer al no coincidir con el estereotipo tradicional femenino. Así, si lo distintivo del deporte es la lucha, la competitividad, la dominación, el protagonismo, la agresividad, etc., rasgos socialmente atribuidos al varón, no es extraño que a la mujer se la excluyese de él durante mucho tiempo.

La consigna deportiva: *citius, altius, fortius* se aviene muy bien con el estereotipo corporal masculino en contraposición al estereotipo femenino: delicado, ligero, suave, etc., lo que significa un refuerzo social más poderoso para el hombre que para la mujer deportista.

Por ello, si no queremos realizar una Educación Física meramente reproductora de los roles dominantes, debemos pensar en otra más comprensiva, cuyos objetivos se derivarán de las funciones que el cuerpo y el movimiento humano tienen en el desarrollo de la

La mujer sigue teniendo dificultades para la igualdad de trato pedagógico en el ámbito de la Educación Física.

La utilización de un modelo androcéntrico en Educación Física inhibe las cualidades femeninas.

Una Educación Física comprensiva debe contemplar las funciones que el cuerpo y el movimiento tienen en el desarrollo de la personalidad independientemente del sexo.

personalidad: promoción de la salud, adaptación al medio físico y social, mejora de la condición biológica, desarrollo de las habilidades motrices, estética corporal, función lúdica, función expresiva y comunicativa, además de la adquisición de la disciplina y el rendimiento corporal a través de las prácticas físicas, sin olvidar las funciones de conocimiento, control y asunción del propio cuerpo.

La mujer a través de una Educación Física, basada en planteamientos que traten de evitar el sexismo, podrá aprender fundamentalmente a decidir sobre su propio cuerpo, a elegir las situaciones y el modo en los cuales quiera utilizarlo, sin tener que someterse a la tiranía de la moda o de los estereotipos culturales.

Dado que el deporte forma parte importante de nuestra cultura, también la mujer debe acceder a él, pero incorporando al mismo valores tradicionalmente olvidados por identificarse con el mundo femenino. Se deberá lograr una práctica deportiva en la que se puedan integrar tanto los valores considerados "masculinos" (agresividad, dominación, protagonismo, etc.) como los "femeninos" (solidaridad, cooperación, expresividad, etc.).

Por ello, las actividades físico-deportivas deben plantearse no sólo en términos de eficiencia física y de resultados, sino, sobre todo, en términos de vivencia humana, tanto individual como social.

La incorporación de la mujer al deporte no debe hacerse en detrimento de los valores femeninos.

3

Participación de la mujer en la educación física y el deporte

Práctica deportiva

- Interés y práctica deportiva de las mujeres españolas
- Deporte y actividades físicas en los escolares españoles
- Participación de la mujer española en deporte de competición

Profesorado femenino en Educación Física

- Profesorado femenino en E. G. B.
- Profesorado de Educación Física en EE. MM.
- Profesorado femenino en Educación Universitarias de Educación Física (I. N. E. F. y D.)
- Alumnado femenino en los I. N. E. F.

Mujeres en puestos técnicos, de gestión y planificación deportiva

Los hábitos de los ciudadanos en la práctica del ejercicio físico, ya sea con fines sanitarios, recreativos, estéticos o como ejercicio profesional, suelen considerarse como uno de los indicadores de la cultura física de un país.

Pues bien, presentaremos a continuación algunos datos en los que puede observarse la poca participación de la mujer en cualquiera de los ámbitos analizados.

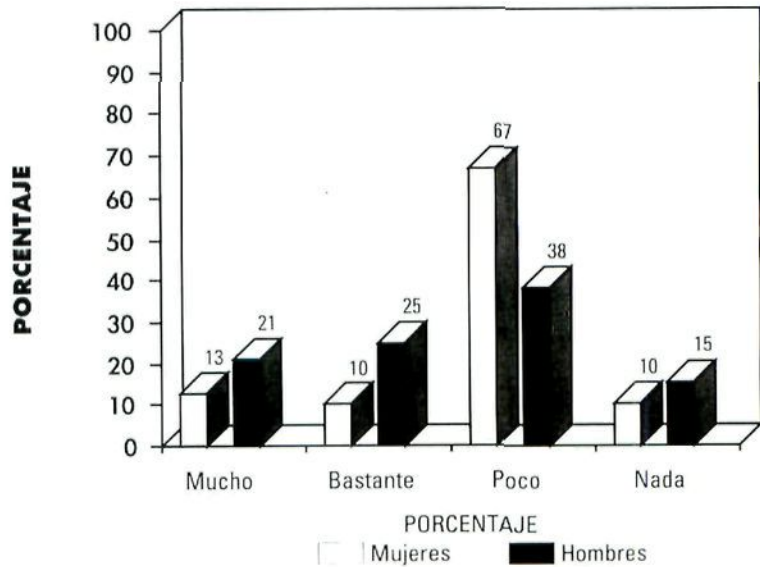
A falta de estudios globales sobre la presencia de la mujer en los ámbitos citados, utilizaremos datos sectoriales, forzosamente parciales, obtenidos de fuentes muy diversas, algunos recientes y otros no tanto, pero que resultan orientativos sobre la realidad actual.

Práctica deportiva

Interés y hábitos deportivos de las mujeres españolas

Todavía en el año 1985, solamente el 23 por 100 de las mujeres declaran practicar bastante o mucho deporte (se utiliza aquí el término deporte para referirse a todo tipo de ejercicio físico, hecho con fines recreativos, de mantenimiento, etc.), frente al 46 por 100 de hombres, justamente doble proporción.

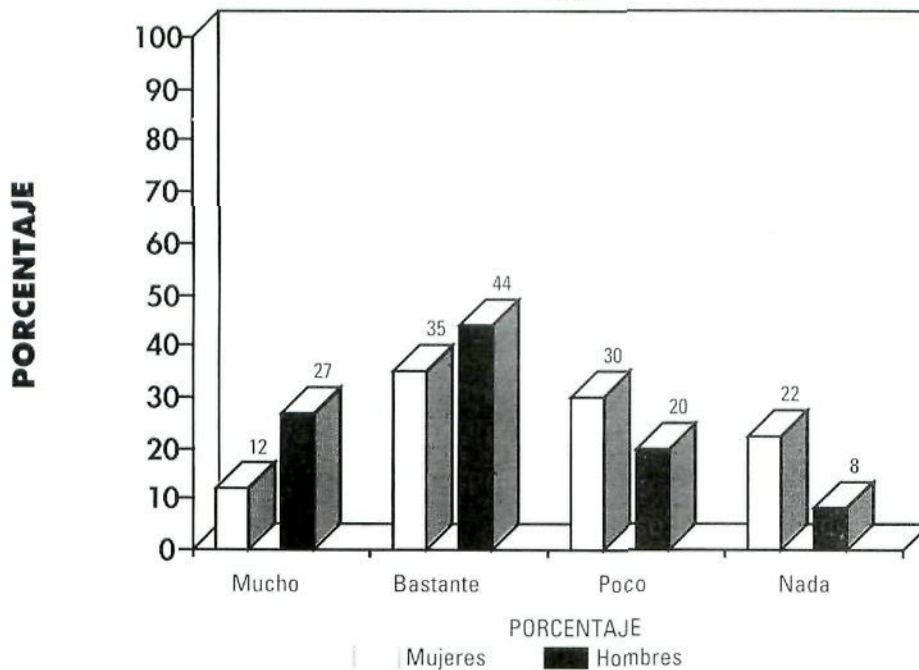
Gráfico 1
PRACTICA DEPORTIVA-1985



Fuente: García Fernando, M. "Hábitos de los españoles" (TCEF y D, 1986)

Suele achacarse la falta de hábitos deportivos de las mujeres a su menor interés, a la educación recibida, etc. Sin embargo, como se muestra en el cuadro n.º 2, la falta de práctica no parece debida a un menor interés:

Gráfico 2
INTERES POR EL DEPORTE
1985



Fuente: García Fernando, M. "Hábitos de los españoles" (TCEF y D, 1986)

Frente al 23 por 100 de práctica, las mujeres declaran un alto interés por el deporte en un 47 por 100, lo que hace suponer que existen otros obstáculos para la práctica real.

A pesar de ser datos bastante significativos sobre la conducta deportiva de las mujeres, sólo deben entenderse como referidos a la práctica de cualquier actividad físico-deportiva sin medir ni la intensidad ni la continuidad de las mismas.

Ahora bien, si consideramos la práctica del ejercicio físico como un hábito incorporado a la vida cotidiana de los ciudadanos y no solamente como una actividad esporádica, de fin de semana, o incluso de vacaciones, las cifras de participación descienden enormemente tanto en mujeres como en hombres, incluso en un sector de la población que, en general, está más ligado a las prácticas deportivas como es la juventud.

Así, observando el cuadro n.º 3, parece claro que la práctica diaria de algún deporte entre las jóvenes españolas es muy poco frecuente.

Y también, como en el apartado anterior, la disonancia entre la práctica deportiva real y la afición declarada a la misma es grande.

Cuadro n.º 3:
LAS PRACTICAS DEPORTIVAS
(en días laborales) ¹

	(A)	(B)	(C)	(D)
Total 15-29 años	7,6%	2,0 h	0,15 h	54,6%
Varones 15-29 años				
Total	11,6%	2,2 h	0,25 h	71,2%
15-16 años	26,6%	2,0 h	0,54 h	85,6%
17-19 años	13,7%	2,4 h	0,32 h	75,6%
20-24 años	7,6%	2,3 h	0,17 h	68,1%
25-29 años	6,1%	2,0 h	0,12 h	63,1%
Mujeres 15-29 años				
Total	3,4%	1,4 h	0,05 h	36,9%
15-16 años	4,4%	1,2 h	0,05 h	54,1%
17-19 años	2,2%	1,3 h	0,03 h	40,9%
20-24 años	3,8%	1,6 h	0,06 h	34,8%
25-29 años	3,3%	1,3 h	0,04 h	27,4%
Varones solteros	12,9%	2,2 h	0,28 h	—
Mujeres solteras	3,8%	1,4 h	0,05 h	—
Varones no solteros	4,2%	1,9 h	0,08 h	—
Mujeres no solteras	2,3%	1,4 h	0,03 h	—

La práctica de algún deporte en día laboral se da en las jóvenes menos de una tercera parte que en los jóvenes.

¹ Fuente: Encuesta Juventud 1988. Mayo 1988 (Instituto de la Juventud).

A) Proporción de individuos que dedican algún tiempo a la actividad de referencia en un día laborable medio.

B) Tiempo medio dedicado a la actividad por los individuos que dedican algún tiempo (en horas y décimas de hora).

C) Tiempo que corresponde a la actividad en la jornada -promedio (en horas y décimas de horas)

D) Proporción de individuos que se declaran "aficionados" a la actividad de referencia

* No se incluye en este grupo los deportes siguientes, que se estudian aparte: Natación, montañismo, pesca y caza.

Es significativo también observar cuáles son los deportes más y menos practicados por las mujeres jóvenes y en relación a los hombres jóvenes, ya que se pueden extraer algunas conclusiones.

Cuadro n.º 4
Deportes practicados en 1988 (excluyendo natación, montañismo, caza y pesca)

Más practicados

Mujeres		Hombres	
Gimnasia	10,2	Fútbol	37,8
Baloncesto	6,8	Baloncesto	18,9
Correr	5,0	Tenis	8,4
Tenis	5,1	Bicicleta	5,8
Bicicleta	3,3	Atletismo	5,1

Menos practicados

Mujeres		Hombres	
Moto	0,1	Patinar	0,3
Tenis de mesa	0,2	Balonvolea	1,4
Deportes náuticos	0,4	Moto	1,7
Patinar	0,5	Squash	1,7
Judo	0,7	Esquí	1,8
Squash	0,7	Tenis mesa	1,9

Fuente: *Ibidem*.

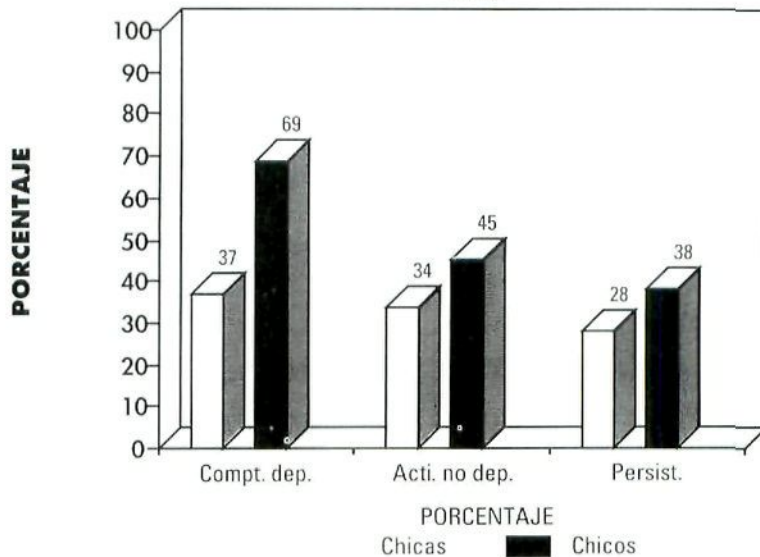
Analizando los datos precedentes se pueden plantear las siguientes consideraciones:

- Sigue manteniéndose el estereotipo de deportes masculinos y deportes femeninos siguiendo las pautas tradicionales (chicas-gimnasia, chicos-fútbol).*
- En general, la práctica deportiva disminuye con la edad, aunque este dato es mucho más significativo en el hombre que en la mujer, en que la práctica podría considerarse más estable entre los veinte y los veintinueve años.*
- En todo caso, la práctica deportiva de las jóvenes en la edad en que más se realiza (15-16) es inferior (4,4 por 100) de la que realizan los jóvenes en la edad (25-29) en que menos practican (6,1 por 100).*

En competiciones deportivas escolares participan el doble de niños que de niñas.

Los hábitos deportivos o su carencia se instalan principalmente en la infancia última y en la adolescencia. Por ello, el conocer la situación de los escolares españoles en cuanto a su participación en actividades físico-deportivas es un buen dato que podría predecir la futura situación de las jóvenes y mujeres adultas.

Cuadro n.º 5
ACTIV. FISICO-DEPORTIVAS EN ESCOLARES
1989



Fuente: M^º Sanidad y C. "Estudio sobre los hábitos de los escolares españoles en relación con la salud" 1989 (Sin publicar)

También aquí la diferencia de práctica entre niños y niñas, tanto en el ámbito del deporte organizado como en lo referente a otras actividades físicas, es evidente. En competiciones deportivas participan casi el doble de niños (69 por 100) que de niñas (37 por 100).

Por otra parte, las expectativas de continuidad en la práctica deportiva es del 28 por 100 en el caso de las niñas frente al 38 por 100 en el de los niños (ver cuadro n.º 5).

También en la práctica de actividades físicas no deportivas la práctica de las niñas se sitúa por debajo de la de los niños, ya que diariamente sólo un 34 por 100 de niñas realizan alguna actividad física frente al 45 por 100 de niños.

Esta diferencia entre la práctica y las expectativas adquiere mayor relevancia cuando se señala en el mismo estudio citado que tanto niños como niñas reciben clase de Educación Física y se encuentran satisfechos con ella en ambos casos.

El análisis estadístico de dicho estudio nos muestra que en:

- Actividad deportiva organizada.
- Actividad física no deportiva.

- Tiempo e intensidad dedicados al ejercicio físico.
- Participación en competiciones deportivas.
- Participación en clubs deportivos.
- Participación en equipos escolares.
- Tipo de deporte.

El sexo discrimina altamente y más que otras variables escolares como: curso, tipo de centro, o variables sociales como: profesión del padre y de la madre y tipo de hábitat.

Recogemos a continuación algunas de las afirmaciones que se vierten en este estudio:

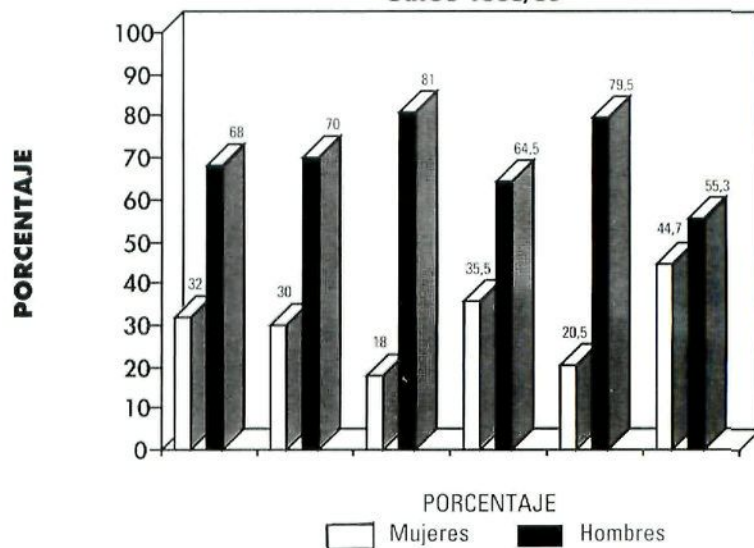
- La variable sexo marca una clara diferencia a favor de los varones, ya que los chicos doblan en porcentaje a las chicas en práctica deportiva semanal.
- Las chicas arrojan un pequeño porcentaje a favor de la práctica solitaria del ejercicio físico, mientras que los varones suelen preferir la práctica deportiva con otros.
- En cuanto a las motivaciones en la práctica del ejercicio físico, la única variable significativa a favor de las chicas es la que hace referencia a la estética corporal: las chicas tienen mayor motivación por el ejercicio en solitario y por el cuidado del propio cuerpo que por la diversión o la competición con otras.
- También son las chicas las que tienen un peor concepto de sí mismas en cuanto a su capacidad deportiva y las que consideran que su forma física es mediocre o por debajo de la media. Evidentemente, si el autoconcepto positivo está correlacionado en gran medida con el éxito en una actividad, no es de extrañar que las chicas estén poco motivadas para seguir practicando; es decir, estaríamos en la situación de la profecía que se autorrealiza: es un círculo vicioso donde es difícil de establecer cuál es la causa y cuál el efecto.
- Por la misma razón tampoco es de extrañar que, según este mismo estudio, el sexo marque grandes diferencias a la hora de practicar uno u otro deporte, o incluso el tipo de actividad física. Así, las chicas prefieren actividades poco agresivas y escasamente competitivas (o en las que la competición es un reto contra sí mismas), como el baile, los juegos, el atletismo, la gimnasia o la natación, a diferencia de los varones, que se inclinan más por actividades más agresivas, competitivas y, en general, prefieren las que se realizan al aire libre (fútbol, balonmano, montañismo, bicicleta, etc.).

En la práctica deportiva de nuestros escolares se siguen manteniendo los estereotipos clásicos para niños y para niñas.

Participación de la mujer española en deporte de competición

Si de la consideración del deporte como hábito de vida pasamos al ámbito del deporte de competición, es útil observar cómo la participación de la mujer es inferior a la del hombre en todos los sectores analizados (ver cuadro n.º 6), siendo menor a medida que se eleva la exigencia deportiva (del 44 por 100 en la edad escolar al 30 por 100 en deportistas de élite).

Cuadro n.º 6
DEPORTE DE COMPETICION Y MUJER
Curso 1988/89



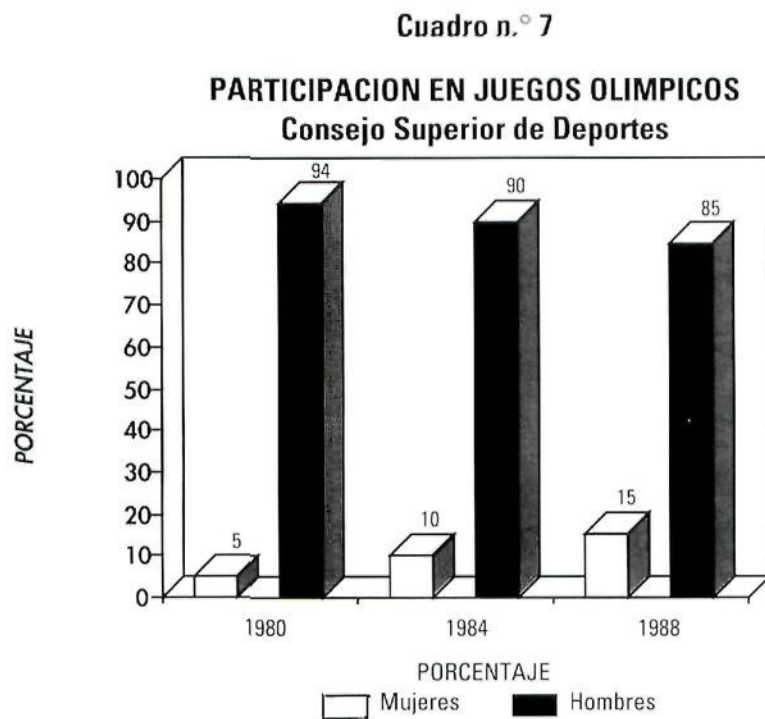
Fuente: Consejo Superior de Deporte y elaboración propia

Claves del cuadro:

1. Campeonatos universitarios (fase final).
2. Deporte de élite (olímpico y no olímpico).
3. Licencias federativas, sólo de Federaciones con datos segregados por sexo.
4. Becados en la Residencia Joaquín Blume (de Madrid).
5. Ayudas a deportistas (por A. D. O.).
6. Competiciones escolares (fase final).

También es menor el número de mujeres que reciben ayuda económica, al menos en dos organismos que se dedican a la promoción deportiva como son la Residencia Blume (datos de Madrid), en la que sólo representan el 35 por 100, y la A. D. O., en que representan el 20,6 por 100. Aunque, evidentemente, la proporción responde al número de participantes.

Y, por último, si consideramos los Juegos Olímpicos como el paradigma de la competición deportiva de alto nivel, a pesar de la evolución favorable, todavía en los Juegos de Seúl la representación femenina sólo alcanzó el 15 por 100 de la participación española:



Fuente: Consejo Superior de Deportes (Subdirección de Coordinación y promoción educativa)

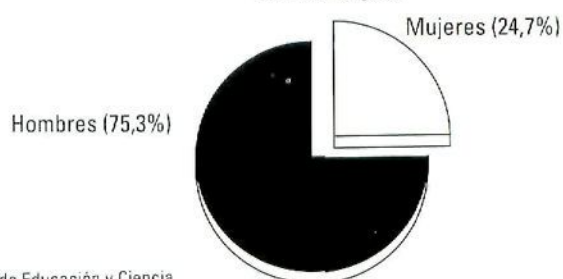
Profesorado femenino en Educación Física

La enseñanza es el ámbito donde las mujeres tienen una presencia mayoritaria, sobre todo en los primeros niveles del sistema educativo; sin embargo, en la docencia en Educación Física escolar, y más aún en la docencia deportiva en general, la presencia de la mujer no ha alcanzado los niveles de las demás áreas educativas, manteniéndose en torno al 30 por 100 del total del profesorado dedicado a esta materia, aunque hay diferencias entre los distintos niveles.

Profesorado femenino de Educación Física en E. G. B.

Es difícil precisar la presencia femenina en esta etapa por cuanto no está totalmente institucionalizada la figura del profesor de Educación Física en los centros de E. G. B., por lo que utilizaremos datos muy parciales declarados por los propios centros:

Cuadro n.º 8
PROFESORADO DE EDUCACION FISICA EN E. G. B.
Curso 89/90



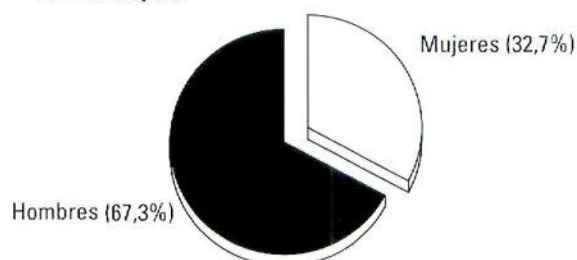
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Aunque son datos parciales, puede destacarse la existencia de una proporción muy pequeña de profesorado femenino si lo comparamos con la presencia mayoritaria de la mujer en este nivel educativo en lo que respecta a las otras áreas (61,11 por 100 de mujeres, frente al 38,8 por 100 de hombres).

También puede resultar significativa la participación de las mujeres en los últimos cursos de especialización en Educación Física convocados por el M. E. C. para el profesorado de E. G. B. en su área de competencia.

Cuadro n.º 9
CURSOS DE ESPECIALIZACION EN EDUCACION FISICA
Curso 89/90

Total participantes 736
Mujeres 241; 32,7%
Hombres 495; 67,3%



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Profesorado de Educación Física en EE. MM.

Los últimos datos de que se dispone sobre profesorado de Educación Física en el ámbito de gestión directa del M. E. C. son del curso 1988/89, e incluye profesorado funcionario de Enseñanzas Medias (F. P. y B. U. P.), Extensiones (Id.) y Centros de Enseñanzas Integradas.

Cuadro n.º 10

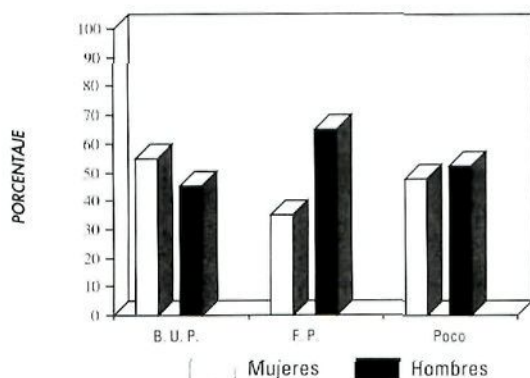
Cuerpos Docentes de EE. MM.

Profesorado de todas las áreas: Mujeres: 48,7% Hombres: 51,3

Profesorado de Educación Física:

	Total	Mujeres		Hombres	
	N.º	N.º	%	N.º	%
B. U. P.	635	351	55%	284	45%
F. P.	359	126	35%	233	65%
Total	994	477	48%	517	52%

PROFESORADO DE EE. MM. (Educ. Fis.) Junio 1989

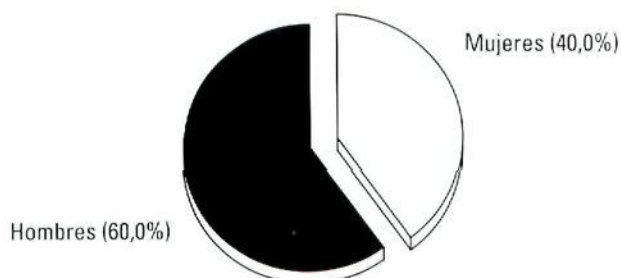


Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

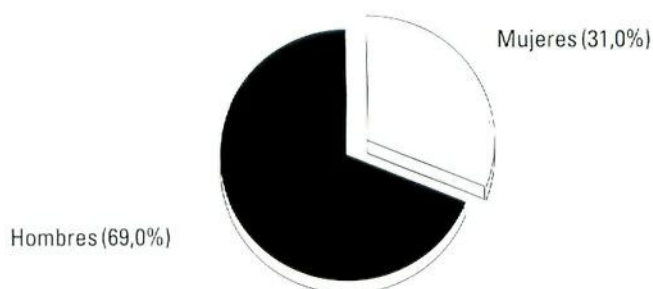
Datos del último concurso-oposición (Agregados/as de Instituto E. F.)

		Mujeres		Hombres	
Admitidos/as	647	260	40%	387	60%
Aprobados/as	160	49	31%	111	69%

ADMITIDOS A CONCURSO-OPOSICION Junio 1989



**APROBADOS CONCURSO-OPOSICION
Junio 1989**

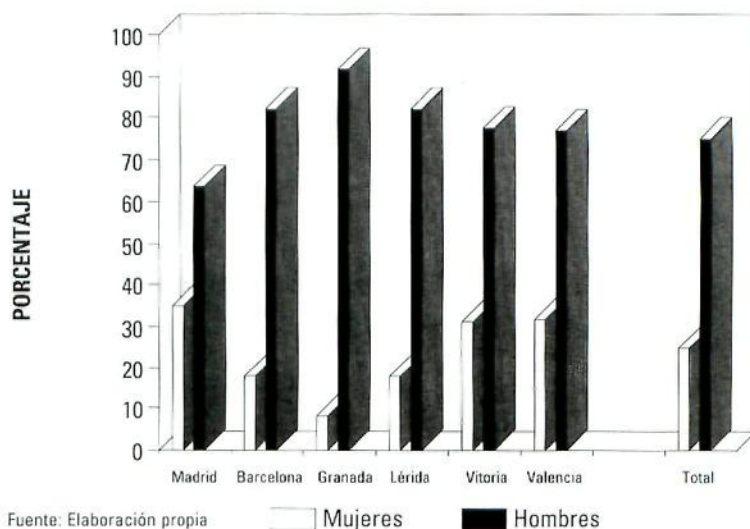


**Profesorado femenino en Centros Universitarios de
Educación Física
(I. N. E. F. y D.)**

Cuadro n.º 11

	TOTAL	Mujeres	Hombres
Madrid	77	28 - 36%	49 - 64%
Barcelona	45	8 - 18%	37 - 82%
Granada	24	2 - 8%	28 - 92%
Lérida	33	6 - 18%	27 - 82%
Valencia	15	5 - 33%	10 - 67%
Vitoria	19	6 - 31%	13 - 69%
TOTAL	213	55 - 26%	158 - 74%²

**PROFESORADO DE I. N. E. F.
En porcentaje**

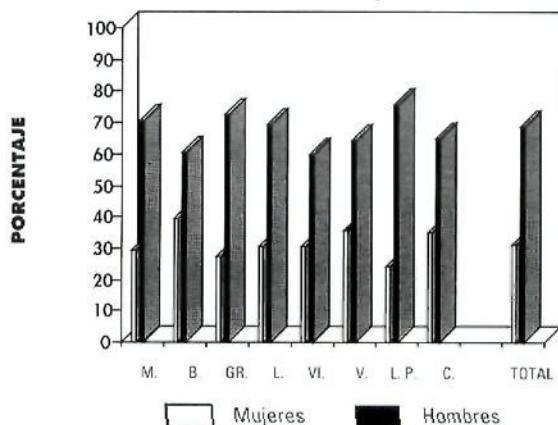


² En los I. N. E. F. de Las Palmas y Galicia no hay ninguna mujer en el claustro de profesores.

Alumnado femenino en Centros Universitarios de Educación Física (I. N. E. F.)

	Total	Mujeres		Hombres	
	N.º	N.º	%	N.º	%
Madrid	1.005	296	29,5	709	70,5
Barcelona	640	252	39,3	388	60,6
Granada	338	92	27,2	246	72,8
Lérida	428	131	30,6	297	69,4
Vitoria	253	77	30,4	176	69,5
Valencia	114	41	35,6	74	64,5
Las Palmas	287	69	24	218	76
Galicia	160	56	35	104	65
Total	3.226	1.014	31,5	2.212	68,5

**MATRICULACION ALUMNADO DE I. N. E. F.
Curso 1988/89**



Fuente: Elaboración Propia

Las mujeres que estudian en los I. N. E. F. sólo representan aproximadamente un tercio del alumnado total.

Observaciones: En cuanto al profesorado femenino, aun siendo datos parciales y referidos a un profesorado poco estabilizado como es el de Educación Física, se puede observar que en E. G. B. el porcentaje es sensiblemente inferior al de otras áreas educativas.

En el profesorado femenino de B. U. P. se observa un dato (55 por 100) que rompe la tendencia de la estadística, ya que no coincide con los datos de la última oposición de agregados de B. U. P. (julio 1989), ni tampoco con el número de licenciadas en Educación Física egresadas de los I. N. E. F. Probablemente se deba a una situación anterior de dicho profesorado (interinos), o incluso al abandono de los licenciados varones por otros empleos del mundo deportivo (patronatos, entrenadores, etc.) que, como se sabe, tiene una oferta muy amplia y quizás mejor remunerada.

Mujeres en puestos técnicos, de gestión y planificación deportiva

Aunque en teoría la elección de una profesión parece ser decisión personal, en la práctica el acceso a determinadas profesiones se ve obstaculizado por los prejuicios sociales derivados de los estereotipos profesionales clásicos, que determinan el rol y el *status* profesional de hombres y mujeres. Este es el caso de las profesiones relacionadas con el mundo del deporte.

Si, como hemos venido exponiendo, la participación de la mujer en las actividades físico-deportivas es muy inferior a la del hombre, incluso en el ámbito de la docencia, su participación en el mundo deportivo profesional es todavía menor.

La presencia de la mujer en las tareas de planificación y gestión deportiva es, hoy por hoy, en nuestro país prácticamente inexistente o al menos mínima, igual que sigue siendo minoritaria en el sector técnico y directivo. Todo ello viene a reforzar la hipótesis inicial de que el mundo del deporte es básicamente un mundo ocupado por el varón.

Veamos algunos datos obtenidos de las Federaciones deportivas nacionales.

Presidencias de Federación

Hay dos mujeres presidentas de Federaciones Nacionales, lo que representa el 3,6 por 100 del total de presidentes federativos.

Mujeres miembros de las Juntas Directivas³

De 34 Federaciones estudiadas, solamente 11 de ellas cuentan con alguna mujer en su Junta Directiva.

Mujeres miembros del Pleno

De las 34 Federaciones citadas, en 27 de ellas hay representación femenina en sus Plenos, pero, excepto en la de Gimnasia, por características específicas conocidas, cuya representación es del 64 por 100, el porcentaje de miembros femeninos no alcanza el 25 por 100, siendo muy minoritaria en fútbol: 0,9 por 100.

Mujeres miembros de la Asamblea

Solamente en 19 Federaciones hay representación femenina en sus Asambleas, y, excepto en la gimnasia, cuya presencia es del 35 por 100, en las demás solamente una llega al 19 por 100, siendo en las restantes una presencia mínima.

³ Los datos corresponden sólo a 34 Federaciones que nos han facilitado datos, y se refieren a la temporada 1988-89.

Comités de mujeres en las Federaciones

Solamente en cinco Federaciones existen estos comités:

- Ciclismo
- Gimnasia
- Fútbol
- Golf
- Halterofilia

Mujeres en puestos de dirección técnica en las Federaciones

Solamente cuatro Federaciones cuentan con alguna mujer en sus cuadros técnicos:

- Gimnasia
- Deporte aéreo
- Ciclismo
- Deporte de minusválidos

Entrenadoras nacionales

La proporción de entrenadoras nacionales es también muy inferior a la de entrenadores, y, exceptuando la de gimnasia, es del 70 por 100, en las demás sólo alcanza el 30 por 100 en una sola Federación, estando las demás en una proporción mínima.

Resumiendo:

- *Tanto en la práctica de ejercicio físico no deportivo como en el deporte organizado la participación de la mujer no sobrepasa el 30 por 100 de los participantes.*
- *En el sector del profesorado de Educación Física la participación de la mujer es sensiblemente inferior a la de otras áreas educativas, aunque hay diferencias según los niveles.*
- *En el mundo profesional laboral del deporte la participación de la mujer sigue siendo minoritaria, por no decir inexistente en muchos de los sectores analizados.*

Todo ello viene a confirmar la hipótesis inicial de que el mundo del deporte sigue siendo básicamente un mundo del varón, al que la mujer tiene dificultades para acceder.

4

Educación Física y coeducación

El currículum oculto

- Código de género en el lenguaje y en las actitudes
- Expectativas del profesorado sobre alumnos y alumnas en Educación Física
- Consecuencias en la interacción didáctica de las distintas expectativas de éxito para niños y niñas

El papel del profesorado en la corrección de los estereotipos

Para conseguir una igualdad real de oportunidades de las mujeres no es suficiente la enseñanza mixta en las aulas, gimnasios y campos de deportes, ni siquiera cuando se utiliza el mismo currículum si éste es de orientación androcéntrica, sino que habrá que diseñar otras estrategias que neutralicen actitudes y prácticas pedagógicas para eliminar la desigualdad tradicional de la mujer en el ámbito de la Educación Física y el deporte.

Analicemos los elementos que hay que tener en cuenta y sobre los que se debe intervenir para conseguir realmente una igualdad de oportunidades educativas para las niñas y para los niños:

El currículum oculto

Si por currículum se entiende el conjunto de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos y alumnas, y los contenidos que la enseñanza transmite o intenta transmitir, hay un "currículum manifiesto, explícito u oficial" con los contenidos que los responsables educativos consideran que se deben adquirir, y otro no declarado o tácito que se transmite sin pretenderlo: éste es el llamado "currículum oculto".

A veces coinciden ambos currícula o se complementan, y entonces el currículum oculto refuerza al manifiesto, pero en otras ocasiones no coinciden o se oponen, y en estos casos el currículum oculto puede disminuir o anular al currículum manifiesto, pudiendo llegar incluso a producir algunos resultados contrarios a los pretendidos en el currículum oficial.

En el currículum oficial o manifiesto están las intenciones educativas, objetivos y contenidos, pero también forman parte de él valores, actitudes y normas sociales establecidas. El currículum oculto consta sobre todo de esto último: valores y creencias, actitudes y estereotipos, normas, expectativas y, a veces, sanciones sociales, dando lugar a una verdadera "pedagogía implícita" tan eficaz como la explícita.

Hay materias o asignaturas con mayor contenido manifiesto que oculto, como pueden ser las matemáticas, las ciencias, etc., pero hay otras con más contenido oculto, como son las ciencias sociales, la educación sexual, educación para la salud, la Educación Física, etc.

Los contenidos del currículum oculto proceden de la sociedad o del grupo social del que se trate. Están formados por esquemas conceptuales previos, principios, valores, estereotipos, actitudes e

El currículum oculto transmite inconscientemente valores, creencias, actitudes y estereotipos.

incluso "axiomas" no demostrables, pero considerados como válidos y son aportados a la enseñanza por los diferentes agentes educativos, sobre todo por el profesorado y el alumnado, pero también por la sociedad en su conjunto.

Por su propia naturaleza y por constituir niveles profundos de la cultura y de la personalidad no se suele ser consciente de ellos y se enseñan y aprenden generalmente sin percibirlos. De ahí la dificultad en identificarlos, la resistencia a explicitarlos y los obstáculos para cambiarlos.

La transmisión del currículum oculto no es, pues, consciente y se transmite por contenidos simbólicos y afectivos de naturaleza muy variada.

La Educación Física puede considerarse como una de las disciplinas en que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de éste en la cultura, los usos y técnicas corporales según el sexo y la edad, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc., transmitidos a través del refuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino.

Es sabido que nuestra cultura ha identificado el morfotipo masculino con cualidades físicas como: potencia, resistencia, velocidad, etc., y en la Educación Física del niño se valorarán fundamentalmente estas cualidades. Por el contrario, el morfotipo femenino se ha identificado con lo pequeño, lo frágil, lo flexible, lo coordinado, lo rítmico, etc., y la Educación Física de las niñas tenderá a desarrollar estas cualidades. Como consecuencia, uno y otro sexo se han visto normalmente imposibilitados o al menos con dificultades para desarrollar cualidades del sexo contrario, y a medida que se avanza en el sistema educativo se van distanciando más en su interés y motivaciones.

Actualmente el currículum oficial ya no establece estas diferencias y se oferta el mismo currículum a niños y niñas, y las propias profesoras y profesores afirman que no establecen ninguna diferencia entre unos y otras.

Sin embargo, la tendencia a valorar más los contenidos de orientación androcéntrica dentro del currículum hace sospechar que la situación de las niñas en la clase de Educación Física esté en cierta medida discriminada respecto de la de los niños.

Por ello, no es suficiente analizar el currículum manifiesto u oficial, sino el oculto que de hecho se transmite en las clases. Es decir, se tratará de pasar de la no discriminación formal a la no discriminación real.

De los múltiples elementos transmisores del currículum oculto mostraremos algunos como más claros e influyentes. Unos se sitúan en

*En Educación Física
tiene tanta o más fuerza
el currículum oculto
que el manifiesto.*

el profesorado y su comportamiento y otros en elementos más instrumentales, como pueden ser: la organización de la clase, la utilización del material para niños y niñas, la utilización del espacio, etc.

El papel del profesorado es crucial en el control del currículum oculto, hasta tal punto que en la literatura pedagógica se afirma que cualquier estrategia para modificar el currículum oculto, si no es desarrollada por profesoras y profesores comprometidos en llevar a cabo estos cambios, está destinada al fracaso.

Veamos algunos de los elementos transmisores del currículum oculto, utilizado por el profesorado.

Código de género en el lenguaje y actitudes

Uno de los elementos más investigados en el currículum oculto es la utilización de códigos de género en el lenguaje. Diversos estudios en el ámbito de la educación ponen de manifiesto que existe una discriminación de la mujer en la utilización del lenguaje escolar.

M. Subirats (1988) sostiene que el código de género femenino está afectado por una negación del mismo perfectamente identificable a través del lenguaje.

Por una parte, el término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre niños, lo que hace suponer que implícitamente se está silenciando a las niñas. Por otra parte, existe una jerarquía de los valores considerados como femeninos y masculinos, a favor de estos últimos. Los aspectos "femeninos" suelen ser sancionados por el profesorado, a menudo de forma inocente: "No llores como una nena", "Las niñas son cursis", "Saltar a la comba es de nenas", etc., son frases habituales que se pueden escuchar en cualquier ámbito. De ahí que cuando se produce una actitud considerada como "típicamente femenina" conlleva un intento de modificación por parte del profesor y la profesora, tanto si se da en una niña como en un niño.

Además, en Educación Física suele producirse un fenómeno aún más grave que la negación de lo femenino en la utilización del lenguaje, y es la utilización que a veces se hace de lo femenino como mecanismo de refuerzo negativo o de ridículo. No es infrecuente que profesores y entrenadores, incluso profesoras y entrenadoras, utilicen, para reforzar conductas, términos tales como "...vamos, ¡salta!, que pareces una nena...", o utilizar despreciativamente en su código de lenguaje valores considerados como femeninos: "...parece que te estás contoneando por la pista...". Y, por el contrario, utilizar como refuerzo positivo en su código de lenguaje valores considerados como masculinos o

En Educación Física es frecuente utilizar las conductas femeninas como refuerzo negativo, lo que evidentemente tiende a eliminarlas.

atribuciones positivas a la sexualidad masculina: "...échale coj...". Si se hace un análisis de la utilización del lenguaje durante la práctica de actividades físicas o deportivas, y más si son de carácter competitivo, se observará la utilización sistemática de la referencia a valores o atributos del sexo masculino como mecanismos de refuerzo positivo, mientras que la referencia a valores, características o atributos femeninos son utilizados sistemáticamente para refuerzos de carácter negativo, reconvención de conductas y para poner en ridículo conductas que no quieren que se repitan tanto por parte de profesores y profesoras o entrenadores y entrenadoras como por parte de los mismos participantes en las actividades en sus interacciones verbales.

Como consecuencia, el primer rasgo del código de género en la escuela es la **negación sistemática o ridiculización de toda conducta que remita al estereotipo femenino**.

Aunque profesoras y profesores afirman que consideran iguales a niños y a niñas, sin embargo la igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por negación de uno de ellos, el femenino. Por lo tanto, no hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación del niño considerada como modelo.

Un segundo rasgo encontrado por esta misma autora es la "atención secundaria" que profesoras y profesores prestan a las niñas en relación a los niños. En efecto, al medir mediante registros verbales el número de palabras o frases dirigidas específicamente a niños y a niñas, comprueba que la interacción verbal del profesor y la profesora es menor con las niñas que con los niños, en una proporción de 74 a 100. Hay alguna diferencia en relación al sexo del docente, pero, contra lo que cabría esperar, la discriminación de las niñas a través del lenguaje es mayor cuando la docente es mujer. También existe diferencia en cuanto a la edad, pues por debajo de treinta años la discriminación es menor.

Las consecuencias de estos dos rasgos en el código de género se manifiestan en que:

- a) La participación de las niñas en la clase es menor cuanto menor atención reciben por parte del profesor y la profesora.*
- b) Las participaciones voluntarias por parte de las niñas se orientan en un porcentaje muy alto a la demanda de intervención por parte del profesor y la profesora, situándose en un 140 por 100 sobre el índice 100 de los niños, siendo ésta el único tipo de conducta que mantienen por encima de la de los niños.*

Por lo tanto, el estereotipo de género sigue actuando aunque sea a niveles inconscientes del profesorado, considerando a las niñas como “niños de segundo orden”.

Evidentemente creemos que esta situación se da también en la clase de Educación Física y probablemente con mayor intensidad de la que los propios profesoras y profesores reconocen, ya que la transmisión del estereotipo corporal así lo demuestra.

También en la clase de Educación Física la educación de la niña tiende a asimilarse a la educación del niño; véanse, si no, muchas de las resistencias del profesorado a incluir en el currículum actividades como la gimnasia y la expresión corporal tradicionalmente identificadas con las niñas, y el rechazo que los propios niños sienten hacia ellas.

Como consecuencia, la niña se ha visto “obligada” a asumir las actividades físicas del niño en las que sus rendimientos son considerados de segundo orden.

Claro está que, además de lo que esta situación supone de negación de lo femenino, puede originar conflictos de autoestima en las niñas al no corresponder en muchos casos el esfuerzo desplegado con los resultados obtenidos, y por otra parte una falta de afirmación personal al no poder desarrollar aquellas cualidades en las que podría demostrar ser mejor.

En resumen, siempre que exista en la clase de Educación Física una situación de negación de lo femenino las posibilidades de abandono de las actividades físicas por parte de las niñas irán en aumento.

Expectativas del profesorado sobre alumnos y alumnas de Educación Física

Un principio básico de la psicología social aplicada a la educación afirma que las personas aprenden “quiénes son” y “qué son” según la manera en que han sido tratadas por los demás desde su nacimiento.

Esto cobra una gran importancia en la construcción de los géneros masculino y femenino, ya que niños y niñas son tratados según lo que la sociedad espera de ellos de acuerdo con el sexo al que pertenecen.

Así, del niño se espera que cumpla el estereotipo sexual: fuerte, grande, agresivo, resistente, potente, competitivo, etc., cualidades no sólo relativas a su morfotipo, sino también a su rol social de protagonista dominador, competidor, etc. En consecuencia, el profesorado percibirá al niño y le tratará según este modelo, y el niño tenderá a desarrollar estas cualidades sobre otras porque son las socialmente reforzadas y toda práctica que no se ajuste a este modelo será automáticamente rechazada o ridiculizada por ellos mismos o por los que le rodean. Por lo tanto, las expectativas de éxito en este terreno serán mayores para los niños que para las niñas.

A su vez, se espera que las niñas cumplan el estereotipo femenino al que se le atribuyen cualidades como la suavidad, flexibilidad, expresividad, coordinación, etc., no sólo relacionados con su morfotipo "sexo débil", sino también con su papel en la sociedad de subordinada, afectiva y pasiva en relación a la actividad social del varón. En consecuencia, el profesorado tenderá inconscientemente a orientarlas a actividades de tipo expresivo más que a las instrumentales, porque espera mejor resultado que en el caso de los niños. Y también las niñas inconscientemente tienden a preferir estas actividades por sentirse más a gusto, al esperarse más de ellas en ese tipo de actividades que en otras.

Por lo tanto, se están reforzando implícitamente unas cualidades físicas y no otras en cada uno de los sexos, lo que lleva a la reproducción de los prejuicios y roles de género.

Otro principio básico de la interacción, según Rosenthal, es que las expectativas o percepciones que tenemos sobre las personas pueden modificar la conducta de dichas personas "efecto Pigmalión", que aplicado a la Educación Física de las niñas vendría a decir: "Si el profesorado cree en la capacidad física de las niñas y en sus posibilidades motrices, éstas desarrollarán al máximo todo su potencial independientemente del estereotipo femenino."

Es evidente que no se puede cambiar a las personas sólo mediante desarrollos legislativos que eviten determinadas prácticas, sino que para modificar los comportamientos es necesario cambiar las percepciones y facilitar un clima de estímulo y apoyo (acción positiva).

Para ello, se deberán realizar actividades que sirvan para corregir una situación inicial de desigualdad, en función del género, favoreciendo en cada sexo aquellos aspectos en los que está menos desarrollado. De ahí la necesidad de realizar acciones positivas compensatorias de las desigualdades que se hayan detectado.

Las expectativas del profesorado sobre el alumnado suelen reforzar las cualidades socialmente esperadas, por lo que se reproducen los prejuicios y roles del género.

Consecuencias en la interacción didáctica de las distintas expectativas de éxito para niños y niñas

La psicología educativa señala que las actuaciones del profesorado tienen un alto componente de variables inconscientes en relación a lo que se espera de un grupo o de un individuo, de tal manera que la conducta del profesor se ve mediatizada por las distintas expectativas que tiene sobre cada alumno/a, lo que influye, a su vez, en la conducta del propio alumnado.

Diversos estudios ponen de manifiesto que hay una tendencia inconsciente en el profesorado a preocuparse más por los alumnos/as que considera buenos que por los que considera flojos, de tal manera que es frecuente en la práctica docente la llamada "profecía que se autocumple" (el alumnado etiquetado como bueno acabará rindiendo como tal por las expectativas y el trato que le dispensa el profesorado).

En este sentido no son frases insólitas en la Educación Física: "Con las niñas es tiempo perdido", "El resultado era de esperar", etc., en contraposición al mayor esfuerzo positivo dispensado a los niños porque implícitamente se les considera más capacitados o más motivados.

Recuerda que:

- *No es suficiente la enseñanza mixta para cumplir los objetivos de coeducación.*
- *El currículum oculto suele reforzar los estereotipos sexistas en la práctica del ejercicio físico, por lo que debe ser analizado y controlado.*
- *Los elementos transmisores del currículum oculto están en:*
 - *el propio profesorado.*
 - *Los alumnos y alumnas.*
 - *Los contenidos a aprender.*
 - *La organización.*
 - *Los métodos.*
 - *La evaluación.*

El papel del profesorado en la corrección de los estereotipos

A pesar de que ya en los trabajos de Coleman (1966) el papel del profesorado como un elemento modificador de los comportamientos del individuo se ve fuertemente condicionado por la influencia de otras variables como las socioeconómicas, ambientales, familiares y culturales, lo cierto es que el profesorado tiene un cierto papel, y no desdeñable, como elemento de cambio social, y no sólo como mero transmisor de conocimientos. Somos conscientes de que para que estos cambios se produzcan se necesita la coincidencia de una serie de factores, y no sólo los educativos; pero es la escuela, junto con la familia, donde el individuo comienza su proceso de socialización y donde únicamente se puede intervenir directamente para intentar modificar las tendencias y ofrecer modelos diferentes al niño y a la niña en función de las intencionalidades educativas; de ahí la importancia que en el apartado anterior se da al currículum oculto, ya que si no se formulan claramente esas intenciones educativas, por defecto se perpetuarán los comportamientos sociales vigentes y no se irá introduciendo la posibilidad de un cambio en esos planteamientos.

Por lo tanto, si en el profesorado no existe un compromiso para modificar los actuales estereotipos respecto al género, si no reconoce como una situación de desigualdad el fenómeno de la escasa incorporación de las mujeres a determinados puestos de trabajo o su participación diferente en la sociedad, sino que esto se ve como una situación "normal" o se define como "es lo que prefieren hacer, nadie les impide hacer otras cosas..." y en definitiva, si el profesorado no toma conciencia de su responsabilidad como agente del cambio y por lo tanto comienza él mismo por cambiar su mentalidad, si todo esto no se produce, el elemento propiciador del cambio social que podría significar el profesorado no incidirá para contrarrestar los prejuicios tradicionales y se estarán mermando las posibilidades de que esas alumnas puedan ser ciudadanas con plena participación en su medio social y cultural.

El cambio de mentalidad del profesorado de Educación Física se debe enmarcar dentro de un cambio de mentalidad del profesorado en general. La forma más eficaz de que se produzca dicho cambio es insertarlo en el marco del Proyecto de Centro, donde no sólo se plantea la existencia de esas desigualdades, sino que se plasma estrategias educativas para eliminarlas modificando actitudes, prejuicios y estereotipos sociales. En definitiva, se trata de no ignorar las diferencias, sino de explicitar en el Proyecto de Centro objetivos y acciones educativas concretas encaminadas a la eliminación de las desigualdades por razón de sexo.

Otro elemento que se ha de tener en cuenta para conseguir actuar realmente contra las desigualdades es el hecho de que los conocimientos que se transmiten no son neutros. Una parte del

La escuela debe intervenir para modificar las actitudes de niños y niñas. La actitud del profesorado es básica para la transmisión o eliminación de los estereotipos sexistas.

Para promover la igualdad de oportunidades entre los sexos se requiere que ese objetivo, y las estrategias para conseguirlo, figuren expresamente en el Proyecto de Centro.

Los conocimientos y el cómo se transmiten no son neutros, por lo que se precisa una reflexión que garantice su validez para ambos sexos.

Toda pedagogía que tienda a eliminar desigualdades no puede tratar a todos por igual, pues eso llevaría a reforzar las desigualdades.

profesorado considera que lo que se transmite a los alumnos y alumnas son "conocimientos", y, por lo tanto, universalmente válidos, sin embargo, no es así. Tanto los contenidos que se transmiten como la forma en que se hace tienen una carga ideológica, cultural, y también de género, sobre todo en la Educación Física, área que basa su objeto de conocimiento en el propio cuerpo, y, por lo tanto, con una carga de género muy fuerte: se plantean las actividades de enseñanza y aprendizaje pensando inconscientemente en un modelo masculino o femenino, según la atribución de género que se haga a lo corporal (normalmente, y por defecto de una atribución consciente, suele hacerse de género masculino). En un modelo de carácter sexista, esto se hace dando mayor importancia a capacidades, aptitudes o valores que socialmente se atribuyen al hombre y a actividades en las que los roles masculinos se ven mucho más respaldados por la sociedad, los medios de comunicación, etc., como son determinadas prácticas deportivas o el propio planteamiento competitivo, relegando a un segundo plano o anulando aspectos y contenidos considerados como femeninos.

Por otra parte, en Educación Física se encuentra ampliamente extendida la mentalidad biologicista para explicar las diferencias en función del sexo. Esta implantación, derivada de la tradición de las ciencias médicas y biológicas y la escasa influencia de otros autores, que explican que las diferencias no tienen tanto una base biológica como cultural y antropológica, hace que en general exista un cierto sentimiento determinista en los planteamientos del profesorado de Educación Física respecto a las posibilidades de éxito de las mujeres: "Por mucho que se intente, nunca van a obtener los mismos resultados las chicas que los chicos: está comprobado biológicamente que en determinadas capacidades físicas las mujeres obtienen menores rendimientos."

También es frecuente que cuando el profesor planifica sus actividades de enseñanza y aprendizaje lo haga teniendo en mente, no a sus alumnos y alumnas concretos y que debe conocer, sino que hace una abstracción de un alumno prototipo y es para este "alumno promedio o alumno tipo" para quien diseña las actividades. Luego, evalúa a cada alumno y alumna por el grado de similitud o discrepancia con ese modelo. Esto ocurre también en Educación Física, con el agravante que este alumno promedio, salvo en colegios femeninos, suele tener una atribución de género masculino, y es por ello que en Educación Física el colectivo de chicos está mayoritariamente más motivado que el colectivo de chicas, porque el modelo ofertado coincide más con sus intereses, o más bien con los valores que socialmente se atribuyen a los chicos. Son modelos más cómodos para los chicos que para las chicas, y, por lo tanto, se sienten más identificados los unos que las otras.

Además, todo ello se ve reforzado por la incompreensión de cierta parte del profesorado que consolida sus juicios previos al observar que a iguales propuestas se produce una desigual respuesta, y sin analizar sus

causas, aumenta así la diferencia de trato, justificándose de alguna manera ante la diferencia de motivación, con lo que se refuerzan las desigualdades.

Toda pedagogía y, con mayor razón aquella que tenga por finalidad eliminar desigualdades, no puede tratar a todo el alumnado por igual, porque ello suele contribuir en ocasiones a perpetuar esas desigualdades, sino que debe dar diferentes respuestas a diferentes necesidades. Si lo que se pretende es eliminar desigualdades, debe proponer actividades para compensarlas, integrar grupos diferentes, desmontar estereotipos y prejuicios mediante un análisis de los mismos, eliminar barreras y analizar situaciones, actitudes y conductas que, de hecho, se están dando entre alumnos y alumnas; en definitiva, apoyar educativamente a aquellos colectivos que tradicionalmente han estado más desfavorecidos.

Por todo ello, es importante que el profesorado tome conciencia de que existe un problema de tratamiento desigual en función del sexo, y que puede contribuir a mantenerlo por acción a veces inconsciente y en otras muchas ocasiones por omisión, es decir, porque no interviene educativamente para lograr eliminar esa desigualdad. Para tomar conciencia de esta situación, es necesario que analice sus propias actitudes para, en primer lugar, modificar su actuación y, en segundo lugar, para llevar el análisis sobre las diferentes atribuciones de género a la actividad física, presentes en nuestra sociedad, a sus propios alumnos y alumnas.

Las actuaciones determinantes en la transformación del modelo sexista o del modelo educativo de pseudo-igualdad (entendido así porque no establece diferencias explícitas, pero que tampoco hace nada por eliminarlas), por otro que realmente apueste por una "igualdad de oportunidades", dependen no sólo de los objetivos formulados, contenidos seleccionados o métodos empleados, sino también de las concepciones educativas que sustente el profesor y la profesora, de su ambiente cultural, de su experiencia práctica y de su capacidad para adaptarse a nuevas dimensiones de la conducta y de estilos de enseñanza. Los cambios en el comportamiento del profesor y la profesora ocasionarán cambios en la respuesta del alumnado.

Los estudios realizados sobre la actitud del profesorado y la interacción que se produce en las aulas, señalados más atrás, han constatado que el profesorado es uno de los elementos que contribuye de forma inconsciente a la transmisión de estereotipos sexistas.

La dificultad para llevar a cabo una sensibilización que evite una contribución inconsciente a los estereotipos vigentes reside básicamente en que se necesita cambiar las mentalidad de las personas mediante el análisis sistemático y reflexivo de las conductas, de las actitudes y juicios previos, del propio trabajo y de los resultados del mismo.

El profesorado debe tomar conciencia de que existe un tratamiento discriminatorio en función del sexo y que puede contribuir a mantenerlo si no interviene.

“...Formalmente los maestros y maestras consideran iguales a niños y niñas y así lo afirman. Pero esa igualdad es entendida en forma tal que todos los alumnos deben ser considerados como masculinos. La igualdad no surge por integración de las características de ambos grupos, sino por negación de uno de ellos. No se generaliza un modelo andrógino, sino que se universaliza el modelo masculino...” (Marina Subirats).

Algunas actuaciones del profesorado para promover la igualdad entre los sexos podría ser:

- *Emplear las técnicas de observación y recogida de datos para analizar las propias actitudes y las actitudes de los alumnos y las alumnas.*
- *Analizar la validez real de ciertos conceptos y juicios previos considerados tradicionalmente como realidades inmutables.*
- *Analizar la dinámica del grupo-clase y saber incidir cuando se detecten actitudes y comportamientos que no favorezcan los procesos de coeducación y de participación igualitaria, para lo cual le ayudará el aumentar sus conocimientos sobre psicología social y las técnicas de dinámica de grupo.*
- *No comparar a niños con niñas (ni siquiera niños y niñas entre sí). La comparación como sistema de evaluación y como análisis de la evolución de las capacidades respecto a determinados parámetros ha de realizarse sobre el trabajo que cada cual hace respecto a lo que el mismo o ella misma podría hacer, intensificando así su esfuerzo o mejorando su método de trabajo.*
- *El análisis de enseñanza como método de observación objetiva de la actuación didáctica del profesor o de la profesora y de las interacciones que establece con sus alumnos y alumnas.*
- *El análisis de los resultados de las alumnas y alumnos en la evaluación de la Programación, como forma de constatar que realmente ofrecemos un modelo educativo igualmente válido para las chicas que para los chicos.*

5

Análisis de los prejuicios y actitudes de los niños y las niñas

Actitudes más frecuentes entre las alumnas y los alumnos frente a la práctica de la actividad física



Los esquemas conceptuales previos de niños y niñas parten de su formación inicial, en la familia donde comienza su contacto con el mundo, y en consecuencia su aprendizaje del mismo. En el ámbito familiar observan la distribución de papeles por razón de sexo en el reparto de las tareas domésticas.

Comienza para el niño y la niña un aprendizaje de su propio papel a través de los modelos familiares, y de lo que se espera de ellos, potenciándose en la niña el desarrollo de la afectividad, sensibilidad, ternura, pasividad y limpieza, y en el niño el desarrollo de la competitividad, actividad, fuerza, agresividad...

La diversidad de medios utilizados para esta información/formación abarca desde la vestimenta utilizada para unos (ropa que le permite moverse cómodamente, más apta para la actividad, que no importa ensuciar...) y otras (vestidos que entorpecen el movimiento, que deben permanecer pulcros...), hasta la forma de hablar o de comportarse ("eso no es cosa de niñas", "los niños no lloran", etc.)

Otro papel importantísimo en este proceso lo desempeñan los juegos y los juguetes, en los que se repiten y se refuerzan estos estereotipos: los juguetes de niñas (la planta, las cocinitas, muñecas-objeto...) y de niños (coches, motos, personajes de naves espaciales, muñecos protagonistas de aventuras...); los juegos de niñas (como la goma, la comba...) y juegos de chicos (policías y ladrones, tulas...) reforzándose de esta manera los clichés relativos a cada género.

Los niños y las niñas son también agentes transmisores de los estereotipos sexuales configurados en una socialización temprana.

Esta diferencia que se establece entre los juegos "propios de niñas y de niños" tiene además otra consecuencia, y es la distinta ocupación del espacio que hacen unas y otros. Mientras que la niña utiliza juguetes que la obligan a permanecer más estática, a utilizar más la coordinación fina y la habilidad manipulativa, ocupando un espacio más reducido que los niños. Los niños desarrollan juegos que les incitan a desenvolverse en espacios más amplios y a utilizar y mover más su propio cuerpo, empleando más la fuerza y el contacto físico.

Todo ello va a influir de una forma muy directa en nuestra área, pues el conocimiento previo relativo a las posibilidades y capacidad de movimiento del propio cuerpo, la autonomía y la seguridad en sí mismo, estará mucho más desarrollado en los niños que en las niñas.

Los medios de comunicación: televisión, publicaciones infantiles, libros, publicidad, mantienen y reproducen fielmente esta asignación de papeles. Los protagonistas de los cuentos, de dibujos animados, programas infantiles, de los spots publicitarios, etc., son masculinos en cuanto representan personajes activos,

valientes, intrépidos, aventureros, agresivos, inteligentes...
y son femeninos si representan personajes sensibles, débiles,
que realizan tareas domésticas, cuya belleza y físico
es fundamental.

El modelo social contribuye al desarrollo de dos estereotipos bien
diferenciados, y nos encontramos con alumnos y alumnas con diferentes
intereses, actitudes y motivaciones previas.

Los estereotipos no constituyen juicios que se apoyen en la realidad, sino
que, como dice Pièron, M.: "... es una opinión ya hecha que se impone
como un cliché a los miembros de la comunidad...".

Desde un punto de vista genérico los estereotipos sexuales han sido
estudiados en diversos aspectos, debiéndose señalar la influencia que
ejercen en la conducta del individuo. Alguno de estos estudios,
realizados en sociedades europeas, ofrecen una imagen del hombre y la
mujer altamente favorecedora para el primero de los géneros.

En este sentido, el aporte que realiza Rochevable-Spenlé describe como:

CARACTERÍSTICAS FEMENINAS

- Inestabilidad emocional
- Falta de control
- Deseo de agradar
- Dulzura, ternura, compasión
- Sumisión
- Dependencia
- Intuición

CARACTERÍSTICAS MASCULINAS

- Estabilidad emocional
- Importancia de sus mecanismos de control
- Dinamismo
- Agresividad
- Tendencia al dominio
- Afirmación del yo

Actitudes más frecuentes entre las alumnas y los alumnos frente a la práctica de la actividad física

ACTITUDES OBJETO DE CAMBIO

ACTITUDES FEMENINAS

1. El rechazo al esfuerzo físico de media intensidad.
2. "El deporte es cosa de chicos".
3. "Los chicos son mejores en esto".
4. "Prefiero no participar: no nos dejan jugar".
5. "No juego con ellos porque son unos brutos".
6. "Hoy no puedo asistir a clase porque tengo el período".

ACTITUDES MASCULINAS

1. El mito y el reflejo del héroe: aceptación de un nivel medio de esfuerzo físico.
2. "Esto es cosa de niñas".
3. "Los chicos somos mejores".
4. "Yo soy el capitán del equipo".
5. "No quiero jugar con niñas: son unas patosas".

Aunque hasta los diez, once años no se aprecian diferencias de género en los resultados, deben preverse anticipadamente estas situaciones.

Debemos insistir en las ventajas que el ejercicio físico y el esfuerzo progresivo tienen también para el organismo femenino.

El rechazo al esfuerzo físico de media-alta intensidad. El mito y el reflejo del héroe y aceptación de un nivel medio-alto del esfuerzo

En todo el trabajo referido a determinados ámbitos de la condición física se produce por parte de la mujer un rechazo a este tipo de esfuerzo. El trabajo sobre carreras (resistencia cardio-vascular) y potencia (saltos y serie de ejercicios localizados en diferentes partes del cuerpo) implica un nivel de esfuerzo fuerte y resulta difícilmente asumible por la mujer en términos generales.

Aunque un trabajo que contenga este tipo de esfuerzo ha de incluir períodos y tiempos de recuperación de manera que la intensidad global se mantenga dentro de los límites aconsejables, es cierto que supone en determinados y breves momentos, un nivel de esfuerzo superior a otro tipo de tareas más basadas en aprendizaje de habilidades, movimientos segmentarios, juegos de destreza o actividades rítmicas y/o expresivas.

Si bien hemos de considerar que este trabajo de media intensidad se orienta preferentemente a las edades del Bachillerato, y que hasta los diez u once años en general no se ponen de manifiesto diferencias de género en los resultados, parece aconsejable prever anticipadamente estas situaciones, e intentar modificar desde el principio esta posible actitud femenina.

Para ello es aconsejable señalar intencionadamente las ventajas que el ejercicio físico proporciona desde el punto de vista de la salud en el organismo femenino, y la progresiva y real adaptación al esfuerzo que se produce paulatinamente con la práctica de actividades físicas.

En el caso de los alumnos, y aunque esta actitud indudablemente no se puede generalizar, existe una cierta tendencia a la identificación o emulación de determinados y populares deportistas y atletas del momento. La divulgación que se realiza a través de los medios de comunicación, y la mayor información que ello supone de todos los aspectos relacionados con el ejercicio y la actividad física, los entrenamientos y el tipo de vida de deportistas conocidos, favorecen el que se asuma, por la sociedad en general y por los alumnos en particular, que una buena forma física y unos buenos resultados deportivos se encuentran íntimamente relacionados con el nivel de entrenamiento desarrollado.

Este hecho, unido por un lado al innegable atractivo que a partir de determinada edad tiene para los chavales el emular a sus héroes, y por otro a la correlación que se establece entre este modelo deportivo con el modelo de "el hijo y el alumno deportista", social y familiarmente bien aceptado e incluso en nuestros días buscado y deseado, hace que el alumno, a diferencia de la alumna, asuma en términos generales el reto del nivel de esfuerzo y lo considere parte inherente al ejercicio físico.

"El deporte es cosa de chicos".

"Esto es cosa de niñas"

En general, la mujer adolescente observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma. Esta actitud indudablemente presenta una gran carga de reproducción cultural y una hegemonía del estereotipo masculino respecto a la práctica deportiva, y aunque se ha evolucionado en los últimos años de forma significativa, no ha sido erradicada en su totalidad de la autoimagen que conforma la propia mujer, generalmente explícita a partir del período adolescente, y en la que tiene vital importancia la contribución de la familia en la asunción de los roles sociales en los que se "encuadra" a la joven, tal y como señalábamos en las primeras páginas de este apartado.

Las alternativas para modificar esta actitud han de dirigirse hacia la demostración a las alumnas de los logros conseguidos por la mujer en el deporte actual y la innegable contribución que a lo largo de la Historia, si bien en casos generalmente aislados, ha proporcionado la mujer en el terreno de la actividad física.

Por el contrario, determinados tipos de tareas y actividades que tradicionalmente han estado vinculadas a la mujer continúan

Se debe promover también la presencia de niñas en actividades relacionadas con el ritmo, la danza, la expresividad, etc.

percibiéndose por el varón como “típicamente femeninas”. Estas tareas, escasas en número, como todas las vinculadas a la expresión, la danza, el ritmo y en las últimas décadas al manejo y utilización de aparatos habitualmente empleados en la gimnasia rítmica, han delimitado un campo netamente femenino de la actividad física que es mucho más sencillo de asumir para la mujer que para el hombre. Así, mientras la primera se incorpora gradualmente y cada vez en mayor número a los modelos masculinos relativos a la actividad física, el varón considera la “parcela femenina” como totalmente ajena e, imbuyéndose de una sensación de timidez y ridículo, manifiesta la frase que probablemente todos hayamos escuchado en alguna ocasión de “esto es cosa de niñas”.

Como señalábamos en páginas anteriores, la reproducción cultural ejerce aquí todo su peso, y el posible resultado de las actuaciones docentes sólo podrá ser evaluado a medio plazo. La reflexión sobre estos clichés femeninos y la incorporación del hombre a actividades rítmico-expresivas deberá realizarse progresivamente e intentando siempre evitar situaciones extremas de incomodidad personal de los alumnos varones en el grupo. Sin embargo, es necesaria la persistencia en este objetivo de igual manera que se hace necesario que la mujer acceda sin prejuicios a tareas y actividades que hasta hace muy pocos años han ostentado el rótulo de “masculinizantes”.

“Los chicos son mejores en esto”.

“Los chicos somos mejores”

En este caso, a diferencia del apartado anterior, podemos encontrar situaciones en que la propia mujer establece diferencias entre géneros en cuanto al resultado de los aprendizajes.

Si bien es cierto, como mencionábamos anteriormente, que en aquellos contenidos referidos a la condición física esta diferenciación se va produciendo a partir de los diez u once años y se hace más acusada en las edades correspondientes al Bachillerato, la mujer presenta la misma, e incluso superior, capacidad inicial para el aprendizaje que el varón en todo tipo de contenidos referidos a habilidades o destrezas, precisión, equilibrio y componentes rítmicos del movimiento.

Si consideramos que la motivación constituye uno de los elementos esenciales que facilitan el aprendizaje de cualquier destreza, el conseguir esta motivación en la mujer hacia la práctica de la actividad física habrá de ser objetivo prioritario del profesor/a.

Para ello, la actuación docente puede orientarse hacia una constatación objetiva, siempre que sea posible, de aquellos resultados que, en diferentes aprendizajes, son más favorables en general para las chicas, y siempre es conveniente resaltar que, incluso en las situaciones en que el resultado es desfavorable para la mujer, el índice de mejora puede ser igual o incluso superior.

Otro de los elementos, íntimamente ligado a la motivación, que subyacen y contribuyen a la formación de estas actitudes, es el referido a la autoimagen del alumno/a. Está comprobado que presentan mayor motivación para la persona aquellos aprendizajes en los que se posee un cierto nivel de éxito en su realización. El círculo se completa cuando esta motivación, generada por la buena ejecución y la sensación de que "aquello se controla", aboca a una mejor predisposición para la práctica y consecuentemente en un refuerzo en la nueva y posterior ejecución.

En este sentido conviene citar los trabajos realizados por Pimentel⁴ sobre un grupo de 192 alumnos/as a lo largo de ocho clases coeducacionales y clasificados a su vez en "más dotados" y "menos dotados"; en él concluye que tanto en chicos como en chicas el tiempo de actividad motriz durante la clase es significativamente mayor en los clasificados como "más dotados" respecto a los "menos dotados".

Estos datos coinciden a su vez con los estudios realizados por Piéron en 1982⁵.

El nivel inicial con que cada individuo aborda nuevos aprendizajes puede ser un condicionamiento importante para la autoimagen que se forma el alumno/a con respecto al grupo de clase. Por ello, es básico introducir tareas en las que se empleen medios no convencionales y favorecer un acercamiento a los aprendizajes desde puntos de partida lo más cercanos posible.

En los casos en que esto no pueda llevarse a la práctica por lo que de transferencia impliquen las nuevas tareas, una solución posible es la de individualizar la enseñanza trabajando con grupos de nivel. (Este aspecto será más ampliamente desarrollado en el capítulo dedicado a los métodos.)

Esta actitud femenina coincide con la valoración que en términos generales realiza el varón. Puede suceder que encontremos en ciertos grupos de alumnos arraigada la idea de que su capacidad de ejecución y su nivel de habilidad en las clases de Educación Física es superior a la de las alumnas, y probablemente esto sea cierto en términos absolutos, pero no en términos relativos. La mayor predisposición del chico a todo tipo de tareas físicas, consecuentemente con ello el tiempo extra que de una manera espontánea dedica a la actividad física en sus ratos de ocio, el refuerzo que puede obtener familiar y socialmente por esta dedicación..., todo ello contribuye a que las diferencias se sigan manteniendo. Pero no en términos de capacidades. Por lo tanto, lo que debe procurarse fundamentalmente es la modificación de las circunstancias que rodean a la práctica del ejercicio físico femenino y, como consecuencia, la reducción y el acercamiento de las posibles diferencias actuales.

⁴ Pimentel, J. A. (1986): "Análise do comportamento dos alunos, mais dotados e menos dotados, em diferentes jogos desportivos colectivos". Master thesis. Technical University Lisbon.

⁵ Piéron (1982): "Behaviours of low and achievers in physical education classes. In Piéron and Cheffers: **Studying the teaching in Physical Education: AIESEP**, 53-60.

“Prefiero no participar: no nos dejan jugar”.
“Yo soy el capitán del equipo”.

En gran parte por lo expresado en apartados anteriores, y conjuntamente con otros factores que se analizan a lo largo de estas páginas, el hecho constatable es que la participación femenina en actividades físicas y deportivas es considerablemente inferior a la del varón.

El estudio de un caso⁶ en un centro escolar de alta participación deportiva tanto masculina como femenina, permitió concluir que si bien el incremento de chicas que realizaban algún tipo de actividad física ha sido notable durante los últimos años, dicho incremento, al producirse igualmente en los chicos, no reducía sustancialmente las diferencias de participación observadas entre géneros.

Este fenómeno de la participación femenina en actividades físico-deportivas, que ya se ha expuesto ampliamente en las primeras páginas de este texto incorporando datos extraídos en su mayor parte de fuentes oficiales y siempre referidos a la práctica voluntaria realizada en tiempo de ocio, nos ofrece un dato significativo al que indudablemente ha de corresponder una lectura cualitativa. En nuestro caso, y aunque se dan cita numerosos factores desencadenantes de este fenómeno, hemos de resaltar, por la incidencia que puede tener el docente sobre los mismos, el factor “motivación” (ver lo expresado para el punto anterior) y el factor “liderazgo”.

El estudio realizado por Griffin⁷ con alumnos/as de 6.º a 8.º grado en clases coeducacionales y durante ocho semanas para identificar el tipo de participación de las chicas en una unidad de enseñanza de Educación Física arrojó los siguientes “estilos”⁸ de participación femenina:

1. “Atletas”: Implicadas. Hábiles en las actividades, se afirman en las interacciones con los chicos.
2. “Players”: Participación inestable, con valor deportivo medio-bajo, se afirman en las interacciones con los chicos de vez en cuando.
3. “Cheerleaders”: Valor deportivo bajo, aceptan su “status”.
4. “Lost souls”: Escasa-nula participación, valor deportivo bajo, ignoradas por las otras jugadoras.

⁶ Fernández, E.: “Evolución de la participación femenina en actividades físico-deportivas extraescolares: Estudio de un caso”. *Mujer y Deporte*. Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, págs. 73-80.

⁷ Griffin. (1984) “Girls”: participation patterns in a middle school team sport unit”. *Journal of Teaching Physical Education*, 4,1, 30-38.

⁸ No es posible una traducción exacta que responda en castellano a las intenciones con las que se han tratado de identificar las denominaciones de los “estilos”, por lo que ofrecemos una traducción libre de las mismas:

2. “Players”: Jugadoras. En castellano tiene una carga semántica más positiva. Aquí debería traducirse más por “aficionadas”.
3. “Cheerleaders”: “Animadoras” o “juguetonas”.
4. “Lost souls”: “Casos perdidos” o “casos imposibles”.
6. “System beaters”: “Evasora del sistema”.

Debe procurarse la modificación de las circunstancias que rodean a la práctica del ejercicio físico femenino.

5. "Mujeres fatales": No se implican. Débil interés por el juego, pero muy interesadas por su apariencia física.
6. "System beaters": Siempre encuentran una excusa para no participar.

Por otro lado, el trabajo de Telama, Paukku, Varstala y Paananen⁹ realizado sobre 524 estudiantes (264 chicas y 260 chicos) de nivel primario y medio a lo largo de 263 clases de Educación Física constata cómo, independientemente de su nivel de habilidad, existe una diferencia significativa en el tiempo dedicado a la actividad motriz en la clase por los chicos y las chicas, favorable a los primeros (46 por 100 mujeres y 52 por 100 hombres), siendo sin embargo, mayor para las chicas el tiempo durante el cual reciben información por el profesor/a (12,8 por 100 en las mujeres frente al 7,3 por 100 en los varones).

Con respecto al liderazgo, se producen situaciones en las que la mujer evita entrar en competencia con el hombre en el campo de la actividad física. El estudio ya citado de Griffin¹⁰ establece que las interacciones chica-chica que se producen en el desarrollo de la clase son predominantemente "verbales, cooperativas, privadas y serias", mientras que las que se producen entre los alumnos varones son más de tipo "físico, combativas y públicas". Estos resultados, tomados de la observación de alumnos/as de 7.º y 8.º grados en el desarrollo de una unidad de actividades gimnásticas que fue libremente escogida por los estudiantes, pone de manifiesto la gran diferencia existente en los comportamientos masculino o femenino en el momento de estar inmerso en una actividad de tipo físico, y precisamente esta diferencia puede ser una de las causas por las que la mujer evite entrar en competencia con el chico, asumiendo un papel menos activo, que en algunos casos se traduce en comentarios al profesor/a correspondiente, como "no nos dejan jugar".

Las estrategias de actuación docente deberán orientarse tanto a ofrecer opciones de liderazgo a las mujeres en tareas bien definidas dentro de la clase como a favorecer la toma gradual de decisiones por parte de las alumnas sobre diferentes aspectos tradicionalmente asumidos por el profesor/a.

En el varón, contrariamente a la cesión de terreno que voluntariamente se realiza por parte de la mujer en situaciones de competencia, se produce en ocasiones una fuerte pugna por el liderazgo de género, pugna que frecuentemente se manifiesta tanto a través de expresiones verbales como de actitudes físicas. La acaparación de los terrenos de

⁹ Telama, Paukku, Varstala y Paananen: (1982) **Pupil's physical activity and learning behaviour in physical education classes**. In Pieron & Cheffers (eds.): **Studying the teaching in physical education**. Liège. AIESEP, 23-35.

¹⁰ Griffin, P. (1983): "Gymnastics is a girl's thing": Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In Templin and Olson (eds.): **Teaching in Physical Education**. Champaign: Human Kinetics, 71-85.

Estimular situaciones de liderazgo a las alumnas en grupos mixtos es una estrategia educativa para promover la igualdad entre los sexos.

Se deberá vigilar la agresividad física en los juegos deportivos, ya que provoca rechazo a la participación femenina.

juego y patios de recreo por grupos de alumnos practicando algún tipo de deporte, la utilización de los espacios dentro del desarrollo de la clase por los grupos de chicas y los grupos de chicos pueden ser algunos ejemplos. Este liderazgo masculino en las situaciones de competencia, en caso de producirse, ha de ser controlado y encauzado por el profesor/a de tal manera que todos los alumnos/as puedan tener su momento y su función y tengan opción a la toma de decisiones referentes a la propia organización y desarrollo de la actividad.

“No juego con ellos porque son unos brutos”.

“No quiero jugar con niñas: son unas patosas”

Otro de los motivos que puede condicionar la interacción entre alumnos/as de ambos sexos en el desarrollo de actividades físicas es el nivel de “agresividad física” a través de contactos corporales (reglados) que suelen ser mucho más utilizados por los chicos que por las chicas.

Esta utilización del contacto físico (siempre hablando en términos permitidos y correctos) y del “énfasis” que el varón suele incorporar al movimiento puede resultar determinante en algunas circunstancias.

Según los estudios de Block^{11 12}, Lambert y otros (1971¹³) y Maccoby y Jackin (1974¹⁴) los padres esperan mayor agresividad y un comportamiento de mayor competitividad en su hijo que en su hija, orientando estas mismas reacciones del hijo hacia la competición y el éxito.

Para esta reorientación se suele ser más severo con los chicos que con las chicas, y el mayor número de reprimendas recibidas por los varones pueden hacerlos psicológicamente menos dependientes de los padres y, por tanto, más independientes y con mayor nivel de autonomía.

Este hecho, desde la perspectiva de la actividad física, puede desembocar tanto en la asunción de papeles de liderazgo masculino en detrimento del colectivo femenino, como en una mayor espontaneidad individual de los chicos a la hora de expresarse a través de la práctica motriz.

Coherentemente con esta actitud masculina, uno de los motivos por los que los alumnos rechazan la interacción con las alumnas podría ser el

¹¹ Block, J. H. (1973): “Conceptions of sex-role: Some Cross-Cultural and longitudinal perspectives”. **American Psychologist**, vol. 28, 1973.

¹² Block, J. H. (1975): Another look at Sex differentiation in the socialization behaviours of mothers and fathers. Informe presentado en la conferencia “New Directions for Research on Women”, Madison, Wisconsin, mayo 1975.

¹³ Lambert, W. E., et al. (1971): “Child training values of english canadian and french canadian parents”. **Canadian Journal of Behavioural Science**, vol. 3, 1971.

¹⁴ Maccoby, E. E., y Jacklin, C. M. (1974): **The Psychology of sex differences**. Stamford University Press, Stamford, California (7, 8, 9 y 10).—En: **La educación de lo femenino**, O. C. D. E. Ed. Aliorna, Barcelona, 1987.

menor "énfasis" de la mujer en la realización de tareas motrices y, en determinadas situaciones, en las posibles diferencias de habilidad para alguna tarea concreta, lo que puede dar lugar a la frase "son unas patosas".

"Hoy no puedo hacer ejercicio porque tengo el período"

Los efectos del ejercicio físico en el organismo han sido uno de los grandes prejuicios de la práctica deportiva femenina, si bien hay que reconocer que según la investigación avanza están teniendo un menor peso específico.

Fundamentalmente son dos los aspectos sobre los que se ha centrado la tradición. Por un lado, la "masculinización" de la mujer que hacía deporte, y por otro, su falta de capacidad física para realizar tareas que hasta determinado momento fueron patrimonio del hombre.

Con esto se correlacionaban las posibles alteraciones que, ligadas al aparato sexual y a la función maternal, podían producirse en las mujeres que realizaban ciertas prácticas deportivas.

A la manera de documentación, y en ningún caso de anécdota, podemos citar a J. M. Odriozola, cuando dice¹⁵:

... de los muchos aspectos fisiológicos que pueden estudiarse en un organismo humano, son minoría los que presentan peculiaridades significativas según se trate de hombres o mujeres (pág. 13).

La menstruación, por otro lado, podría ser teóricamente un inconveniente para una atleta de élite, sobre todo en determinadas fechas. [...] Pero, sin embargo, en los estudios estadísticos que se han hecho con atletas de élite, no parece tener realmente influencia significativa sobre las marcas que consiguen en esos días "especiales".

... la atleta noruega Ingrid Kristiansen corrió el Mundial de Cross de marzo de 1983 embarazada de tres meses sin saberlo. [...] Su recuperación tras el parto fue extraordinaria y, como ella dice, la experiencia le ha hecho más fuerte: gana en enero de 1984 el maratón de Houston, queda en marzo cuarta en el Mundial de Cross y, en mayo, primera en el maratón de Londres con marca cercana al récord mundial. [...] Hacer ejercicio estando embarazadas no está contraindicado, siempre que se tengan en cuenta algunas consideraciones. (pág. 16).

...Con estos ejemplos quiero destacar que incluso al más alto nivel, el más importante exponente del aparato reproductor femenino, que es la maternidad, no está reñido más que temporalmente con la práctica deportiva. (pág. 17).

¹⁵ Odriozola, J. M. (1986): "Aspectos biológicos de la mujer deportista". Mujer y Deporte. Ministerio de Cultura - Instituto de la Mujer, pp. 11-19.

Es importante valorar los beneficios que supone para el desarrollo corporal y la salud la práctica de actividad físico-deportiva.

Después de lo expuesto, creemos necesario resaltar que los prejuicios, que todavía perduran sobre los aspectos referidos a la diferenciación de la mujer por sus características y función sexual, son los que se transmiten con más fuerza a través de la reproducción cultural y donde el papel de la familia, y particularmente de la madre, juega un gran peso específico.

Dejando al margen disfunciones y alteraciones que puedan y deban ser objeto de tratamiento médico, el profesor/a de Educación Física debería, pues, orientar su actuación desmitificando dichos prejuicios, proporcionando una mayor información sobre el tema a sus alumnos y alumnas, incorporando datos y experimentos realizados. Por otro lado, es aconsejable trabajar conjuntamente con el centro de salud más próximo y poner de manifiesto los efectos beneficiosos que produce un buen control corporal y forma física en el período de gestación, parto y postparto.

Recuerda que:

- *La socialización primaria ya establece en los niños y en las niñas las bases de los estereotipos sexistas.*
- *Lo que la sociedad espera del comportamiento de niños y niñas, puede inhibir respuestas personales que no se ajusten a lo esperado.*
- *No siempre las creencias sobre las capacidades y motivaciones de las mujeres para el ejercicio físico son confirmadas por la investigación científica.*
- *La estrategia pedagógica deberá ir enfocada a modificar las actitudes sexistas que los propios alumnos y alumnas traen a clase.*

6

El género y la concreción curricular

Educación Primaria

Educación Secundaria Obligatoria

Como ya se ha analizado anteriormente, los contenidos no son neutros, como tampoco lo es la forma en la que se transmiten. Estas decisiones de **QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO ENSEÑAR** responden a unas intenciones educativas concretas, que establecen diferencias entre sistemas educativos distintos.

El análisis reflexivo y consciente sobre las intenciones educativas es lo que se denomina el currículo. Esta reflexión sobre el currículo se ha desarrollado en el marco teórico que inspira la propuesta de Diseño Curricular Base que ha formulado el Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo, por entender que va a ser éste el marco curricular en el que el profesorado va a desarrollar sus proyectos de centro y programaciones en un futuro inmediato.

El currículo como reflexión y plasmación de intenciones educativas, al adoptar una forma abierta, tiene diferentes niveles de concreción derivadas de los distintos escalones o instancias que establecen o adaptan esas intenciones (Administraciones educativas centrales, autonómicas y el propio centro), y es por ello que el currículo debe ser capaz de generar programaciones y proyectos curriculares concretos que den respuesta a las necesidades educativas de las alumnas y de los alumnos.

En el tema que nos ocupa en esta guía, la Administración educativa ya establece con carácter prescriptivo y general, en la formulación de intenciones, que el currículo debe asegurar la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres. Al ser un currículo abierto y flexible, cada centro y cada equipo docente debe decidir cómo traducir este principio general señalado en el D. C. B. a la realidad concreta, tomando decisiones en este sentido respecto al Proyecto Curricular de Centro y a su programación de área concreta.

La opción de un Diseño Curricular abierto va a permitir al profesorado concretar en objetivos didácticos las intenciones educativas, expresadas en el Diseño Curricular, en función de las características específicas de sus alumnos y alumnas, su grado de participación, su contexto socioeconómico, el peso de los estereotipos en ese contexto cultural concreto...

La inclusión de objetivos que pretendan propiciar la participación de las alumnas en actividades físicas y promover hábitos estables de ejercicio físico y de salud ha de producir una selección coherente de contenidos priorizando los que más contribuyan a integrar a las chicas y los chicos, dar un tratamiento diferente a aquellos contenidos que tradicionalmente se atribuyan a un género o contribuyan a segregar en función del sexo, y

promover técnicas de enseñanza que mejor se adecuen para lograr una participación equilibrada de mujeres y hombres.

En este sentido, la presente guía pretende, por una parte, dar sugerencias que permitan al profesorado seleccionar, de entre todos los contenidos posibles incluidos en los Bloques de Contenido que por su carácter prescriptivo han de estar presentes en la programación de cada etapa y ciclo, aquellos que más contribuyan a que las alumnas participen igual que los alumnos en actividades físicas:

- que desarrollen hábitos físicos acordes con sus intereses,
- que asuman su realidad corporal peculiar de forma positiva y su responsabilidad en mejorar, mantener o modificarla, y
- que tomen conciencia de la asignación de los papeles diferentes que la sociedad otorga a las mujeres y a los hombres en el campo de la actividad física y el deporte, analizando sus causas reales y la fragilidad de los argumentos utilizados tradicionalmente.

Por otra parte, se pretende hacer una reflexión sobre dichos contenidos desde la óptica de una educación no sexista, ya no para seleccionar, sino para analizar posibles prácticas sexistas en las que se puede incurrir por acción u omisión y dar algunas sugerencias para evitarlas.

Los fines que históricamente se han atribuido a la Educación Física han estado ligados, muchas veces, a la preparación premilitar y más recientemente a la preparación deportiva. Ambos son mundos de representación masculina, y han configurado una serie de contenidos muy institucionalizados de orientación androcéntrica.

A partir de los movimientos del centro y del norte de Europa de finales del siglo XIX se comienzan a introducir contenidos orientados hacia la práctica del ejercicio físico para las mujeres, contenidos marcadamente diferenciados de los del varón, con un carácter eminentemente expresivo muy relacionado con el rol que la mujer desempeñaba en la sociedad.

Actualmente ya no se atribuye a la Educación Física una finalidad única, por lo que ésta se va haciendo cada vez más válida y motivadora para las mujeres. Se van ampliando sus contenidos hacia campos más variados, como la educación por el movimiento, la educación para el ocio y la recreación, la educación para la salud..., perdiendo con ello parte de la carga sexista que tenía en su origen.

Estos condicionamientos históricos influyen todavía en los contenidos de la Educación Física y en el profesorado. Por ello, la reflexión del currículo debe empezar por un análisis sobre qué modelo se tiene de la Educación Física y qué fines le atribuimos.

El Diseño Curricular Base hace una aproximación de opciones hacia un modelo de Educación Física multifuncional y vinculada a la Educación de

El D. C. B. propone un modelo multifuncional de la Educación Física vinculada a la Educación de y por el Movimiento para el Ocio y la Salud, lo que supone un modelo indistinto para chicos y chicas.

y por el Movimiento, para el Ocio y para la Salud. En este sentido se exponen las líneas fundamentales en la Introducción del área de Educación Física, tanto en Primaria como en Secundaria.

Una Educación Física, tal y como se desprende de la Introducción del D. C. B., que pretende crear hábitos perdurables de actividad física en la edad adulta desde la óptica de la recreación y la mejora de la calidad de vida y salud, ha de resultar más interesante y, por lo tanto, más participativa para las alumnas, si se lleva a cabo desde esta concepción. Para el colectivo de alumnas, unas funciones serán más motivadoras y responderán mejor a sus intereses que otras, por lo que se deberán seleccionar e impulsar aquellos aspectos que promuevan mejor su participación.

Educación Primaria

En la etapa seis doce años la coeducación en Educación Física permite un trabajo no diferenciado y, por lo tanto, no discriminativo. Sin embargo, el no actuar positivamente para evitar que las diferencias que por inferencia cultural y social comienzan a producirse en estas edades, puede hacer que luego en Secundaria ya sea difícil conseguir integrar a chicas y chicos en las mismas actividades, si no se ha trabajado previamente en ese sentido.

Objetivos

Hemos hecho como ejemplo una reflexión desde los planteamientos de la igualdad de oportunidades de los objetivos generales para obtener orientaciones sobre cómo deberíamos concretarlos luego en objetivos didácticos.

OBJETIVOS GENERALES

- 1. Valorar su cuerpo y la actividad física empleando ésta última para organizar el tiempo libre para divertirse, conocerse, sentirse a gusto consigo mismo y relacionarse con los demás.*
- 2. Utilizar sus capacidades físicas básicas y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo en la actividad física y en el control de movimientos adaptados a las circunstancias y condiciones de cada situación.*

OBSERVACIONES A LA CONCRECIÓN EN OBJETIVOS DIDÁCTICOS

El alumno y la alumna serán capaces de organizar actividades en las cuales se sientan a gusto participando ambos, conociendo qué actividades pueden ser comunes a ambos géneros, aceptando modificar sus propias motivaciones en beneficio de las del otro sexo, como forma de encontrar un espacio común para los dos sexos.

- Explorar nuevas actividades donde se encuentren más motivadas o más identificadas las niñas, de manera que se fomenten refuerzos positivos para aumentar el gusto por la actividad física entre las chicas.

Utilizar capacidades físicas básicas de forma global, de manera que haya la misma igualdad de oportunidades para las niñas que para los niños, una formulación de objetivos didácticos que trate de desarrollar de forma analítica las cualidades físicas, además de no ser el más adecuado para esta etapa, sólo serviría para ir

3. *Resolver problemas que exijan el dominio de aptitudes y destrezas motoras aplicando los mecanismos de adecuación a los estímulos perceptivos, de selección de formas y tipos de movimiento y de evaluación de sus posibilidades.*

5. *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para transmitir sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender sencillos mensajes expresados de este modo.*

6. *Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades reales y la naturaleza de la tarea que se realiza, así como utilizar el esfuerzo, y no el resultado obtenido, como criterio fundamental de valoración.*

introduciendo modelos sexistas que valoren más ciertas capacidades (resistencia, fuerza...) donde destaquen más los niños frente a otras posibilidades.

Desmarcar el desarrollo de la Condición Física de la atribución según géneros presentes en la sociedad actual, que identifica este tipo de actividades en el caso masculino con musculación, desarrollo de la fuerza..., y en el caso femenino con la buena figura..., cuando debería ser vinculado con el concepto de salud corporal y calidad de vida.

El establecer modelos por resolución de problemas favorece la integración de las niñas, porque permite dar soluciones variadas para unas y otros, sin ser por ello menos válidas.

Desarrollar objetivos encaminados a analizar las posibilidades de movimientos de chicas y chicos, no en términos de dominio ni de competitividad, sino de capacidad. En estas edades todavía no hay marcadas diferencias y es posible establecer parámetros de equivalencia.

Los chicos y las chicas deben utilizar el cuerpo y el movimiento como instrumento de expresión y comunicación. La expresividad no es un valor femenino, sino una característica del movimiento humano voluntario. Los objetivos de expresión corporal conectan más con los intereses de las niñas, pero retrae en ocasiones a los niños, por ello, es necesario incentivar su participación, y trabajar siempre en equipos mixtos para corregir eventuales diferencias.

No vincular nunca el rendimiento a estereotipos de género.

Establecer otras variables de agrupación como el peso, complexión, tamaño..., y observando que la variable sexo no tiene que ser universalmente discriminatoria.

7. *Canalizar la necesidad de actividad física a través de su participación en diversos tipos de juegos con independencia del nivel de destreza alcanzado en los mismos, aceptando las normas y el hecho de ganar y perder como elementos propios del mismo, cooperando cuando sea necesario, entendiendo la oposición como una dificultad para superar y evitando comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.*

Valorar el esfuerzo en términos relativos y no absolutos, teniendo como referencia el individual de cada persona en lugar de los resultados de los otros alumnos o la media del grupo.

A estas edades es importante comenzar a introducir otras variables en el juego diferentes al nivel de destreza. Los chicos, porque progresivamente se van inhibiendo de destrezas donde consideran que las chicas pueden hacerlo mejor, o a las que atribuyen características femeninas, y empiezan a asumir roles de virilidad, agresividad y competitividad. Las chicas, por miedo al fracaso en actividades para las que no se encuentran preparadas, o por evitar enfrentarse a los chicos (asumen el rol de "pasividad", "fragilidad").

EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN

Los contenidos incluidos en este bloque no tienen a priori un tratamiento discriminatorio, ya que son habilidades de carácter coordinativo y perceptivo referidas, en un primer momento, al propio esquema corporal con parámetros externos como son el espacio, el tiempo y los movimientos fundamentales. Pero, sin embargo, no siempre se trabaja favoreciendo la igualdad entre ambos sexos.

REFLEXION

- *En ocasiones solemos restar importancia a la exploración de las posibilidades sensoriales, expresivas o motrices, que, con el paso de los años se van asociando cada vez más a “cosa de niñas” en beneficio del rendimiento y la eficacia como “cosa de niños”. Insistir en actividades en que el alumno y la alumna experimenten y exploren sus capacidades motrices y perceptivo-motrices.*

La imagen corporal se elabora a través de la experiencia motriz y según lo que los demás (padres, madres, profesorado, compañeros/as) creen que somos. Es importante que desde el principio nuestras percepciones no respondan a las concepciones estereotipadas del cuerpo de los alumnos/as, pues ello significa un condicionamiento en sus opciones motrices.

ACCIONES POSITIVAS

- Dar gran importancia a las actividades de estructuración espacial y temporal por ser actividades donde la variable sexo tiene socioculturalmente menos incidencia y, por lo tanto, pueden afianzar en las alumnas y alumnos la idea de coeducación e igualdad.
- El reconocimiento, exploración y organización del propio esquema corporal ha de tener en cuenta la característica de la sexualidad sin cargas menospreciativas o inhibitorias.
- Aumentar la confianza y autonomía personal de las alumnas en el ámbito de lo motor o motriz, estableciendo actividades de refuerzo positivo e incluso de discriminación positiva para evitar la identificación “niña” = “mayor torpeza”, cuando por las características socio-ambientales los niños tengan aprendizajes motrices previos cuantitativa y cualitativamente mayores.
- Evitar la aparición de inhibiciones por razón de sexo, mediante el trabajo cooperativo entre ambos.

EL CUERPO: EXPRESION Y COMUNICACION

REFLEXION

- *La expresión corporal, el ritmo..., están comúnmente relacionados con estereotipos femeninos.*
- *La calidad del movimiento en la ejecución motriz está más despreciada que la eficacia y el rendimiento motor, por lo que se la relega a un segundo plano y se la vincula al género femenino.*
- *Al final de la etapa primaria las alumnas comienzan a inhibirse y a perder espontaneidad en su trato con el otro sexo.*

- *El ritmo y la danza provocan el rechazo de los chicos por sentirse “ridículos” y “torpes”, además de la asignación de género que atribuyen a ese tipo de actividades.*

ACCIONES POSITIVAS

- Dar importancia a la expresión corporal como contenido y como medio para desarrollar otros aspectos (habilidades y destrezas, imagen y percepción...).
- Es importante que todas las actividades de enseñanza/aprendizaje derivadas de estos contenidos se hagan en situaciones de coeducación y en grupos mixtos.
- Tener especial cuidado en evitar inhibiciones y en asignar estas actividades al género femenino; habrá que vincular expresión corporal con otros contenidos no haciendo de ella un contenido estanco y desligado del resto del área.
- Valorar los aspectos cualitativos del movimiento.
- Presentar propuestas lúdicas y atractivas para que los alumnos se motiven ante actividades que consideran de “chicas”.
- Es importante que se comience a trabajar desde muy temprana edad los ritmos y pasos sencillos para evitar posteriores rechazos. Que comprendan que el baile se basa en “una pareja” que coordina sus movimientos entre sí y éstos a su vez a un ritmo.
- Evitar situaciones donde puedan sentirse “torpes” o “ridículos”, comenzando con músicas de ritmo muy primarios y evoluciones motrices simples (como máximo cuatro pasos diferentes) para pasar progresivamente a ritmos y bailes con los que se identifiquen más. Se deben mostrar estas actividades como importantes en el ámbito de la Educación Física, y no como un subconjunto de actividades aisladas, para que las niñas se sientan “hábil y diestras” en el marco de la propia Educación Física.
- Derivar el baile hacia sistemas rítmicos para trabajar el acondicionamiento físico.

EL CUERPO: HABILIDADES Y DESTREZAS

REFLEXION

- *Las habilidades básicas suelen tener un tratamiento diferenciado en los niños y en las niñas, porque se atribuyen a géneros determinados. Así, los niños se identifican más con modelos atléticos (el salto, la carrera, el lanzamiento) vinculados a prácticas prioritariamente masculinas. Ellas se identifican más con las destrezas y habilidades coordinativas: los giros, desplazamientos y equilibrios*
- *Los desplazamientos, lanzamientos y recepciones de balón suelen vincularse a la iniciación deportiva. Y aunque en cierta forma es una de sus funciones, no es la única y en ocasiones hace que la motivación para las niñas sea diferente que para los chicos.*
- *La adquisición de tipos de movimiento suele tener una fuerte carga cultural respecto al género. Así, la niña desde pequeña es considerada menos inquieta, más reposada, con juegos más sedentarios y, por lo tanto, su repertorio motriz es más escaso.*

ACCIONES POSITIVAS

- Procurar que las habilidades no respondan a estereotipos prefijados, como pasa, por ejemplo, en los lanzamientos: desarrollar los aspectos de velocidad, precisión y previsión de trayectorias y no sólo la forma y la potencia del lanzamiento.

Existen múltiples juegos tradicionales con los que se pueden trabajar los lanzamientos sin vincularlos necesariamente a actividades atléticas como el balón-tiro o balón-prisionero...
- Trabajar el manejo de balón sin recurrir siempre a deportes adaptados o a juegos muy ligados a determinados deportes. No convertir este tipo de actividades en iniciación deportiva, sino darle sentido en sí mismo a través de juegos específicos y actividades propias.
- Tiene especial importancia que a estas edades el repertorio motor de ambos géneros sea similar, por lo tanto, habrá que cuidar que las niñas también realicen patrones motores asociados al varón: transportar, arrastrarse, trepar, golpear..., ya que si no se trabaja sobre estos patrones motores en la escuela, se aumentarían las diferencias por causa del género.

REFLEXIONES

- *En muchas ocasiones se identifican los juegos con actividades predeportivas, al igual que veíamos en las habilidades y destrezas. El riesgo de convertir el juego en iniciación deportiva es alto, ya que, en cierta forma, encierra esa función, pero no ha de convertirse en la única función y mucho menos en la iniciación de actividades identificadas con deportes culturalmente asociados al varón.*

El juego es un contenido con importancia intrínseca que ha de desarrollarse en esta etapa por su sentido propio y no sólo como preparación para otras actividades posteriores.

El juego como elemento de la interacción social regulada por normas y reglas tiene su importancia por ser un factor de aprendizaje social de primer orden. Por lo tanto, desde el punto de vista de la educación no sexista debemos procurar no sólo que los juegos no deriven necesariamente hacia deportes de atribución claramente masculina, sino observar e intervenir educativamente en las normas para evitar que éstas imperceptiblemente, vayan segregando y marcando diferencias, de manera que acaben existiendo juegos para niños y juegos para niñas. Los primeros con normas que "toleran" un determinado grado de violencia controlada (cargas, golpes ...), con formas de juego basadas en el dominio y en capacidades básicas atribuidas al hombre, y los segundos basados en habilidades vinculadas a estereotipos femeninos: más de coordinación que de agilidad, potencia o velocidad, donde las reglas no permiten contactos o agresiones, ni siquiera controlados, y son en general más estáticos.

ACCIONES POSITIVAS

- *Intervenir pedagógicamente adaptando los deportes y seleccionando aquellos donde las niñas se sientan a gusto y las normas favorezcan su integración. Por ejemplo, evitar mediante normas estrictas las cargas y empujones indiscriminados. Seleccionar deportes más basados en la habilidad y la destreza que en la fuerza.*
- *Evitar las agresiones en los juegos como norma fundamental, controlar y establecer otros tipos de recursos para los juegos de oposición. Por ejemplo, apresar sólo por tocar sin necesidad de bloquear o agarrar, utilizar las presas de tipo visual o de localización a distancia por distintivo...*
- *En los juegos de iniciación deportiva controlar las faltas que puedan derivar hacia actuaciones donde se beneficie a quien sea más agresivo.*
- *Tampoco favorece la participación de las niñas en actividades mixtas el evitar siempre cualquier choque o la confrontación. Conviene programar actividades donde éstas se produzcan siempre y cuando la profesora o el profesor controle dichas situaciones, no pierdan su sentido lúdico y tengan el apoyo suficiente como para evitar situaciones de fracaso de las chicas frente a los chicos.*
- *Proponer actividades que necesariamente lideren y propongan las niñas, exigiendo los mismos niveles de compromiso a los niños que los que exigen a las niñas para que éstas se integren en juegos de niños (inversión de roles).*
- *Establecer el mismo número de juegos basados en estrategias de cooperación*

El juego como aprendizaje social toma de la sociedad también los estereotipos y prejuicios, de ahí la importancia de la intervención pedagógica si se quieren modificar esos estereotipos.

Hacer un pequeño análisis de los juegos tradicionales y populares para observar la enorme carga de atribución de género que tienen.

En las estrategias de juego se produce una atribución de género: los juegos basados en estrategias de oposición derivan hacia "juegos de chicos" y los basados exclusivamente en estrategias de cooperación (y son pocos) hacia "juegos de niñas".

Las cargas y contactos físicos son fáciles de admitir en las primeras etapas, pero progresivamente se van cargando de contenido sexual "...es que hacen el bruto..." dicen las niñas refiriéndose siempre a los chicos, por lo que van rechazando jugar con ellos si las reglas permiten estas conductas; por otro lado, en ocasiones, y sobre todo al iniciarse la pubertad, la agresión en los juegos pueden adquirir características de agresión sexual encubierta, como una forma de imponer la "ley del macho".

Posiblemente las personas que participan en el sistema educativo dirían sin titubeos que no se ejerce violencia sobre las alumnas en los centros. Pero es precisamente a estas personas a quien nos interesa sacar de su error, porque seguramente su trabajo supondría una magnífica colaboración en la erradicación de la violencia y del sexismo en la escuela.

Dicha violencia va de lo más burdo a lo más sutil. Empezaremos por remitirnos al único trabajo que sobre el particular se ha publicado, aunque podamos también hablar de experiencias: "El sexismo a l'enseyament". "Entorn de l'agressio".

que los basados en estrategias de oposición.

- Controlar las cargas, empujones y choques en los juegos porque suelen ser causa del rechazo a la participación y de la inhibición de las niñas.
- Procurar que las niñas también intervengan y lideren juegos de aventura, evitar los papeles pasivos o meramente de acompañamiento que los niños suelen reservar a las niñas en este tipo de juegos.
- Proponer a las niñas actividades que supongan un cierto riesgo controlado y progresivo para evitar el estereotipo que identifica a la mujer con la pasividad y el miedo al riesgo y a situaciones no controladas.
- Tolerar la agresión sin darle una respuesta representa aumentar su intensidad, ya que lo que se pretende con ello es eso, una respuesta, una relación, que si no se produce acrecienta su demanda agresiva. Por tanto, no hay que dejar pasar este tipo de agresiones. Hay que intentar hablarlo con el grupo y debatirlo con él.
- Ayudar a chicos y chicas a aceptar su cuerpo tal como es, y a no juzgarse a la luz de estereotipos de belleza.
- No "forzar" al alumnado ni recriminarle por hacer algo que crea que no puede hacer.
- Jugar, dialogar y fantasear con los "miedos" mediante juegos de dramatización.
- Moverse en el espacio para adquirir confianza en sí mismo/a.
- Para desarrollar el espacio interior (personal) se pueden trabajar con "fantasías" dirigidas (*visualización* de sus

(Collectiu de dones de Batxillerat de Barcelona)

Dicho colectivo ha realizado una encuesta, de la que extraemos sólo las conclusiones que nos pueden interesar para nuestra área. (Ver pie pág.)

La identificación de "la aventura como cosa de chicos" hace que las chicas se retraigan frente a juegos donde hay que explorar situaciones nuevas no controladas. "El riesgo" como actitud claramente masculina y la pasividad como actitud femenina puede verse reforzada en propuestas de juego o en actividades que se organizan si no se corrige ese modelo.

"miedos" más comunes, darles forma, color, tacto, olor, sonido... *Identificación con ello, Movimiento libre).*

- Para desarrollar el espacio exterior es muy importante el movimiento, el ritmo y la expresión corporal.
- El trabajo en equipo es una de las estrategias básicas para lograr objetivos coeducativos: aceptar las diferencias individuales, asumir el propio papel dentro del equipo, no fijar el liderazgo siempre en chicos, y evitar la formación de equipos sólo de chicas o sólo de chicos.
- La iniciación deportiva debe producirse sin segregación o desmotivación de las niñas.

A) Mas de un 70 por 100 de alumnas afirman que las han dicho piropos. Se han reido de ellas y han hecho comentarios sobre su fisico. Esto ayuda a acostumbrarlas a la importancia que tiene la imagen en general para la valoración de las mujeres, es decir, su papel de objeto sexual.

B) Un 44,6 por 100 de alumnas consideran que se trata de bromas (convirtiendo así lo burdo en sutil), y atribuyen estos comportamientos a actuaciones propias de la idiosincrasia del varón.

C) La respuesta a todo esto es:

— Aceptar la sumisión frente al más fuerte, por eso sólo un 9,9 por 100 de las alumnas lo ponen en conocimiento del profesorado.

El 80 por 100 optan por soluciones conformistas.

— Se van 80,3 por 100

— Se aguantan 79,6 por 100

— Intentan pasar desapercibidas 68 por 100

CONCLUSIONES DE EDUCACION PRIMARIA

Para realizar una verdadera "coeducación" en esta etapa, donde el desarrollo de las capacidades motrices entre niños y niñas es similar y todavía no tienen tanta influencia los estímulos culturales y sociales, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- No esperar comportamientos y actitudes diferentes, entre niños y niñas, que respondan a modelos sociales estereotipados.*
- Conocer el nivel inicial y realizar propuestas globales e integradoras que favorezcan el mayor número posible de aspectos de la motricidad, tanto para ellas como para ellos.*
- Plantear actividades considerando los aspectos cualitativos y no cuantitativos del movimiento, debido a las edades con las que trabajamos.*
- Favorecer en todo momento el protagonismo de los chicos/as en la acción motriz.*
- Utilizar como recursos educativos el juego, el reto y la curiosidad en estas edades.*
- Fomentar el sentido lúdico en todas las actividades propuestas.*
- La adquisición de todas las habilidades y destrezas ha de ser progresiva: de movimientos simples a complejos, de lo global a lo específico...*
- Evitar una temprana "especialización" en las habilidades motrices que vinculen a determinados estereotipos.*
- Favorecer situaciones de interacción y no de segregación, tanto en los juegos como en las tareas propuestas.*
- Erradicar las distribuciones de los grupos y de las tareas en función del sexo.*
- Proponer actividades donde se exploren posibilidades de actividad física en espacios no identificados como específicos de la clase de Educación Física.*
- Integrar el currículo de educación física en las diferentes áreas que corresponden a esta etapa.*

Educación secundaria obligatoria

El comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria coincide con los cambios propios de la pubertad y la adolescencia, cambios que, si bien influyen en todos los aprendizajes, inciden de una manera especial en los aprendizajes corporales, por la evidencia y rapidez de las transformaciones que se producen en el organismo.

Precisamente es el cambio de configuración corporal y la aparición de los caracteres sexuales secundarios los que permiten acuñar definitivamente una imagen corporal que rompe, a veces de una manera traumática, con la imagen corporal infantil y con los hábitos motrices que le eran propios; de ahí la importancia que puede tener una educación física de calidad para el desarrollo personal.

Por ello, y dado el carácter terminal de la Educación Secundaria Obligatoria, se debe conceder prioridad al establecimiento de hábitos de educación corporal, que no se consiguen sólo con habituar al alumno/a a la práctica continuada de las actividades físicas, sino que es necesario además orientar esa práctica hacia una escala de valores, actitudes y normas y también al conocimiento de los efectos que dicha práctica, o la ausencia de ella, tiene sobre el desarrollo personal.

Pues bien, es en estos últimos aspectos donde la coeducación debe incidir, ya que, como se sabe, los estereotipos sexuales predominantes imponen una valoración distinta para el cuerpo del niño y de la niña, así como actitudes y normas diferentes en su uso y en las técnicas utilizadas, y es precisamente en la adolescencia donde estos estereotipos se acuñan definitivamente.

Si en la Educación Primaria los problemas de segregación de las niñas en las clases de Educación Física no ofrecen demasiadas dificultades para ser solucionados, en la Educación Secundaria Obligatoria estas dificultades aumentan como consecuencia de lo señalado anteriormente.

Ha sido frecuente en el ámbito de la Educación Física atribuir capacidades diferentes a uno y otro sexo, manteniéndose los estereotipos que se reforzaban mediante las actividades programadas, en lugar de corregirlos para tratar de eliminarlos.

Las diferencias no sólo se atribuían a las diferentes capacidades físicas, sino también a los distintos ritmos de aprendizaje, a la diferencia de intereses, etc., lo que configuró una Educación Física para las jóvenes distinta de la de los jóvenes.

Esta diferenciación no tendría tanta importancia si no se tradujera habitualmente en una discriminación de la mujer en la práctica de las actividades físicas, ya que, dado el carácter androcéntrico que han tenido los programas de Educación Física, la mayor o menor capacidad se valoraba frecuentemente en relación a la del varón.

Es en la adolescencia cuando se acuñan definitivamente los estereotipos sexuales.

El trato diferenciado no debe implicar discriminación.

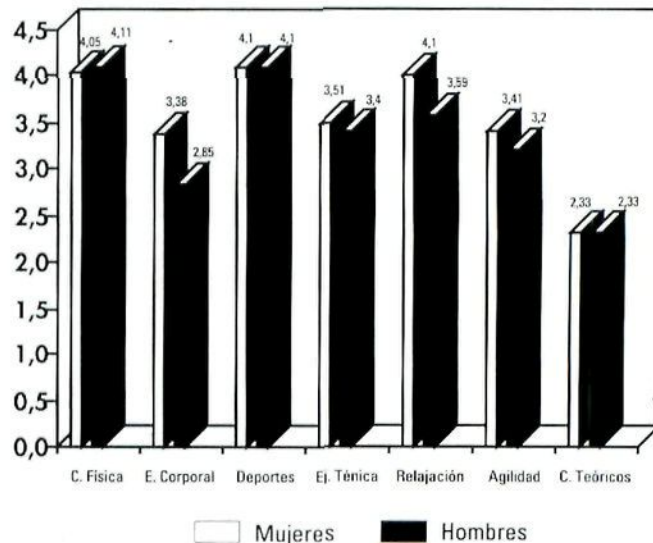
Las mujeres se han incorporado al modelo masculino con mayor facilidad que los varones al modelo femenino.

Teniendo en cuenta que en la Educación Secundaria Obligatoria se contemplan, además de los aspectos cualitativos del movimiento, los cuantitativos, se corre el riesgo de producir una discriminación de las alumnas que no se ajusten al modelo previsto. No sólo por la diferencia de capacidades, sino también por los valores corporales asignados a cada sexo y a su rol social, tradicionalmente se han considerado unos contenidos propios de las jóvenes y otros propios de los jóvenes. Para las primeras, contenidos expresivos y estéticos, y para los segundos, contenidos instrumentales y de rendimiento. Esto ha significado frecuentemente un rechazo a la utilización de unos y otros por el sexo contrario, por considerarse que unos aspectos femineizaban y otros masculinizaban.

No obstante, hay que señalar que la incorporación de las jóvenes a los contenidos tradicionalmente asignados al varón ha sido mayor que el caso contrario de incorporación del joven a los contenidos de las mujeres. Quizás porque la sociedad sigue valorando más los modelos masculinos, aunque estén representados por mujeres, que los propios modelos femeninos.

Valga como ejemplo la siguiente distribución de las preferencias de alumnos/as de B. U. P. y C. O. U. hacia los contenidos de la Educación Física, que se encontró a través de un estudio de la Universidad de Zaragoza.

En este gráfico se puede comprobar cómo, la preferencia de los alumnos por las actividades más tildadas de femeninas (expresión corporal, relajación, agilidad) sigue estando por debajo de la de las niñas; en cambio, las preferencias de las alumnas por las actividades masculinas es prácticamente igual que la de ellos.



Fuente: Influencia del estrato "género" en las preferencias de los diferentes temas.

OBJETIVOS GENERALES

- *El alumno y la alumna serán capaces de valorar los efectos positivos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal, en los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.*
- *El alumno y la alumna serán capaces de evaluar el estado de sus aptitudes físicas y habilidades motoras, tanto básicas como específicas, y de conocer las principales formas de intervención y mejora del trabajo para planificar actividades que le permitan conseguir una forma física y un nivel de destreza que le posibilite la participación en actividades físico-recreativas que se desarrollen en su centro, en su entorno habitual y en el medio natural.*
- *El alumno y la alumna habrán de adquirir los hábitos y prácticas consecuentes con un conocimiento responsable de su propio cuerpo y de sus necesidades.*
- *El alumno y la alumna serán capaces de reconocer la riqueza expresiva en los movimientos y en cualquier manifestación cultural basada en lo motriz (danza, expresión corporal, manifestaciones deportivas, etc.) y emplear, adaptar, variar, componer e improvisar patrones, habilidades y destrezas expresivas del gesto y del movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.*
- *El alumno y la alumna serán capaces de aumentar sus posibilidades de rendimiento motor, mediante el acondicionamiento y mejora de sus cualidades físicas básicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, manifestando actitudes de autoexigencia y la superación de*

ACCIONES POSITIVAS

- Introducir como objetivo didáctico los efectos positivos que la práctica y el ejercicio tienen para las mujeres, tanto en el plano biológico como en el enriquecimiento personal, psicológico, social y en la mejora de sus condiciones de calidad de vida, y de salud.
- Introducir objetivos didácticos para conseguir que las alumnas evalúen el estado de sus aptitudes físicas sin prejuicios de inferioridad respecto a los alumnos.
- Intervenir para que las alumnas planifiquen actividades que les permitan participar igual que los alumnos en las actividades físicas y deportivas de sus centros y de su entorno, modificando las actividades, si así fuera necesario, hacia modelos más acordes con sus intereses.
- No olvidar que el cuerpo tiene género, y, por lo tanto, habrá que concretar las prácticas consecuentes y las necesidades para cada uno de los sexos.
- Evitar la tendencia a asignar este tipo de actividades sólo a las alumnas. Es necesario el trabajo coeducativo en este tipo de actividades como medio de desinhibición y como forma de integración de ambos colectivos.
- Incentivar la mejora cuantitativa y cualitativa de las capacidades motrices de las alumnas. Evitar la asignación masculinizante que suele atribuirse a las actividades de mejora cuantitativa, mediante actividades rítmicas asociadas al acondicionamiento físico y la coordinación, actividades no vinculadas a estereotipos, etc.

manera que mejoren la imagen que tienen de sí mismos.

- *El alumno y la alumna serán capaces de participar, con independencia de su nivel de destreza, en actividades físicas de su entorno, con actitudes de cooperación y respeto, haciendo de su participación una forma de empleo de su ocio, así como de inserción en otros grupos de su comunidad, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y en especial de los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad inmediata.*

– Es fundamental lograr este objetivo si queremos una participación efectiva de las mujeres en las actividades físicas y deportivas. Este es el objeto donde mayor presencia han de tener las acciones positivas que eviten la discriminación de las mujeres.

Bloques de contenido

Los contenidos de la Educación Física para la Educación Secundaria Obligatoria señalados por el Diseño Curricular Base giran en torno a cinco bloques:

- Condición física.
- Cualidades motoras.
- Juegos y deportes.
- Expresión corporal.
- Actividades de adaptación al medio.

Evidentemente, dichos contenidos no tienen en sí mismos una orientación sexista, sino que, como ya se ha señalado anteriormente, es la carga histórica y social la que los ha distribuido según el sexo.

Los contenidos de aprendizaje no tienen en sí mismos orientación sexista, sino que es la carga histórica y social la que ha hecho la atribución de género.

Condición física

La maduración biológica de los alumnos/as de la Educación Secundaria Obligatoria permite un tratamiento más específico de las cualidades físicas que posibilite sentar las bases de una mejora de la propia condición física.

Si algún aspecto de la educación física requiere un tratamiento individualizado será éste sin duda alguna, por lo que el tratamiento "todos a una" no sería el idóneo.

Los alumnos/as deben tomar conciencia de su propia condición física y de su responsabilidad en el cuidado de la misma y han de ser capaces de programar un plan de mantenimiento o mejora de sus cualidades físicas en función de sus necesidades, y evidentemente esto es aplicable a los dos sexos.

Sin embargo, es en el desarrollo de las cualidades físicas de uno y otro sexo donde tradicionalmente se han establecido más diferencias. ¿Diferencias de origen, o diferencias resultantes del aprendizaje y de la utilización de las mismas?^{17 18}

Es tradicional la falta de atención al desarrollo de la condición física en las mujeres, consecuencia de tabúes y normas ancestrales derivadas de una consideración exclusivamente biológica de las mismas, centrada en la maternidad. Por ello, o bien el desarrollo de las cualidades físicas no se consideraba en ellas tan necesario como en los varones (dedicados a otros menesteres), o bien su desarrollo, siempre menor que el de ellos, iba dirigido a mejorar la función maternal (Esparta, Rousseau, etc), o incluso el cultivo de algunas cualidades físicas era considerado perjudicial para la función reproductora.

¹⁷ "En el caso de las mujeres, la realización de un entrenamiento de fuerza provoca en principio los mismos fenómenos de adaptación que en los hombres."

Grosser, Starischka, Zimmerman (1988): Principios del entrenamiento deportivo. Martínez Roca.

"En el sexo femenino la fuerza máxima alcanzable es menor que en el varón, especialmente en términos absolutos, si bien las diferencias son también menores en términos relativos al peso y todavía más pequeñas si en lugar de considerar el peso corporal total, se tiene en cuenta únicamente la "masa magra" (peso corporal con exclusión del componente graso), llegando a ser, en este caso, en algunos grupos musculares, superior incluso a los valores alcanzados en el varón"...

"...Aunque parece evidente que en la menor fuerza máxima desarrollable por la mujer intervienen decisivamente los aspectos hormonales, conviene, también, tomar en consideración el componente socioeducativo, que lleva a una restricción de las cualidades de fuerza en la niña y en la mujer..."

"...Las diferencias inter-sexo existentes son esencialmente debidas a las dimensiones del volumen muscular, ya que no existen modificaciones apreciables en lo relativo a la calidad y eficacia contráctil del músculo".

Barbany, J. R. (1988): **Programas y contenidos de la educación físico-deportiva en B. U. P y F. P.** Paidotribo.

¹⁸"Las explicaciones a estos fenómenos no pueden ofrecerse con facilidad; de este modo es corriente hablar de la mayor agilidad de las mujeres frente a los hombres y de la pérdida de agilidad y disminución de las posibilidades de mejorarla al aumentar la edad. Un examen de las articulaciones demuestra en, algunos casos, que en las mujeres y los niños la conducta de los huesos no está (aún) tan marcada como en el caso de los varones adultos, lo cual proporciona más posibilidades de movimiento a la articulación; asimismo, a causa de una menor masa muscular, desaparece la represión provocada por ésta en las articulaciones. Por ahora, se desconoce en qué medida el tejido conjuntivo y aparato de ligamentos experimentan diferencias específicas del sexo."

Grosser, Strazischka, Zimmerman (1988): Principios del Entrenamiento Deportivo. Martínez Roca.

La falta de atención al desarrollo de la condición biológica en las mujeres es fruto de tabúes más que de incapacidad de la propia mujer.

Por ello será necesaria una intervención educativa positiva en muchos casos, incluso, de tipo compensatorio para superar esta laguna histórica. Es conocido que en los últimos años el índice de progreso de las cualidades físicas en las mujeres deportistas es superior al de los varones y que incluso las diferencias de capacidad entre los propios varones, pueden presentar mayor grado de variabilidad que entre hombres y mujeres.

De ahí que resulten de total actualidad las palabras pronunciadas por Hébert hace casi un siglo: "La experiencia demuestra que todo lo que el hombre ejecuta de más duro, como el trabajo y el ejercicio, es igualmente ejecutado un día u otro, para la estupefacción general, por alguien del "sexo contrario".

REFLEXION

- *La escasa investigación sobre las capacidades físicas de las mujeres propicia el mantenimiento de tabúes y estereotipos sexuales mucha veces erróneos.*
- *El desarrollo de la condición física es considerado más importante para los jóvenes que para las jóvenes.*
- *Es frecuente identificar las profesiones femeninas con trabajos más sedentarios y las masculina con trabajos de mayor actividad corporal.*
- *El desarrollo de algunas cualidades físicas es más propio de los chicos que de las chicas, ya que éstas consideran que las masculiniza.*
- *Es frecuente en la adolescencia que los chicos tengan un alto grado de actividad física y, en cambio, las chicas tiendan más al sedentarismo.*
- *También es frecuente que debido a la aparición de los caracteres sexuales*

ACCIONES POSITIVAS

- Estudiar hasta qué punto las diferencias de capacidad física entre hombre y mujer se deben a la constitución o a la influencia sociocultural.
- Hacer comprender mediante documentación apropiada los beneficios que para cualquier organismo tiene el mantenimiento de la forma física, independientemente del sexo a que se pertenezca.
- Presentar otros modelos profesionales femeninos, y en todo caso mostrar a las niñas cómo precisamente el sedentarismo habitual en muchas profesiones femeninas debe ser compensado con un ejercicio físico adecuado.
- Mostrar modelos femeninos que hayan destacado en actividades directamente relacionadas con el nivel de cualidades físicas alcanzado (corredoras de fondo, velocistas, nadadoras, etc.).
- Desarrollar las cualidades físicas básicas (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad) independiente del sexo.
- Considerando los cambios producidos en las alumnas en este período, debemos

secundarios se produzcan conflictos en los/las adolescentes que se manifiestan, sobre todo en ellas, a la hora de realizar algunas actividades (correr cruzando los brazos, atarse un jersey a la cintura para tapar los muslos, evitar los saltos, etc.).

- *Otras veces, la excesiva “vergüenza” (tanto la derivada del pudor como la de la estética), o incluso las agresiones verbales o gesticulares por parte de los chicos, provocan en ellas un retraimiento a la hora de realizar algunas actividades físicas.*

evitar actuaciones que den lugar a burlas, alusiones o ridiculizaciones.

- Hacer tomar conciencia de la transformación que sufre el cuerpo tanto en ellas como en ellos y de la necesidad de configurar una imagen propia y la forma de relacionarse con los demás.

La estrategia pedagógica debe centrarse tanto en aumentar el nivel de información de alumnos/as sobre las capacidades físicas de unos y otras mediante trabajos, explicaciones, etc., como en la puesta en práctica de actividades físicas donde ambos sexos experimenten gradualmente la mejora de sus cualidades propias, independientemente del estereotipo social, así como fomentar el cambio de actitud sobre este tema mediante la difusión (vídeos, películas o asistencia a reuniones deportivas, etc.) de modelos femeninos que han tenido éxito social en este campo.

Cualidades motoras

También en el ámbito de las cualidades motoras la tradicional asignación de gestos y destrezas más apropiadas a cada sexo condiciona el aprendizaje motor de niños y niñas. Es fácil observar, por ejemplo, cómo se orientan los niños frecuentemente a la llamada "motricidad gruesa" (grandes espacios, movimientos bruscos), y, en cambio, las niñas a la "motricidad fina" (espacio próximo, precisión, coordinación, equilibrio, etc.).

Estos estereotipos no sólo han condicionado la orientación de unos y otras hacia las actividades más "propias" de su género, sino que también han condicionado el nivel de aptitud inicial para enfrentarse a los aprendizajes motores^{19, 20, 21}.

REFLEXION

- *El movimiento coordinado, la agilidad, el equilibrio y la precisión son habilidades que tradicionalmente se asignan a las mujeres.*
- *Los alumnos y las alumnas suelen agruparse en relación al nivel que hayan alcanzado en sus respectivas destrezas.*

ACCIONES POSITIVAS

- Utilizar estas actividades en las que la mujer obtiene más éxito para reforzar su autoimagen y motivación en las *actividades físicas*.
- Permitir a través de la transferencia la utilización de estas habilidades en otras actividades que consideren más difíciles de ejecutar.
- Descubrir el grado de destreza de cada uno/a y del grupo, independientemente del sexo al que pertenezca.

¹⁹ "Se han realizado gran número de estudios experimentales comparativos sobre el ritmo de aprendizaje de varones y hembras para diferentes habilidades..."

Supuestos unos individuos de los dos sexos con capacidad inicial similar e igual grado de motivación, parece que una misma cantidad de ejercicio producirá la misma cantidad de progreso en ambos casos. Pero tanto en chicos como en chicas aparecen diferencias en el ritmo de aprendizaje a causa de diferencias en el grado de motivación. Es importante, de todos modos, advertir que estas diferencias de motivación provienen, en gran medida, de factores sociales, más que de diferencias innatas atribuibles al sexo. *Margaret Mead* ha demostrado que "las personalidades de ambos sexos son una creación social".

Aunque es verdad que las estructuras y las características físicas básicas influyen en la motivación, no está determinado cuál es su contribución en este sentido, y los datos experimentales existentes demuestran que la mayor parte de las diferencias son resultado de la tradición y de presiones sociales.

Pero, admitido esto, será muy útil conocer qué diferencias podemos encontrar en nuestra sociedad. Son diferencias que no sólo afectan a la motivación, sino también, desde los primeros años de vida, a la capacidad inicial para una determinada habilidad. Si el saltar la cuerda se considera una acción femenina y el tirar piedras como una actividad propia de chicos, más tarde la mayoría de los chicos y de las chicas se diferenciarán por sus respectivas aptitudes iniciales para unas u otras actividades...

Hay dos puntos importantes que debemos señalar. Primero, que las diferencias no son muy grandes en la primera niñez, que van aumentando progresivamente y, aunque con variaciones de una habilidad a otra, son muy marcadas en la adolescencia. En segundo lugar, que cualquier chico pueda diferenciarse de otro chico más que de otra chica...

Así pues, las mayores diferencias entre los sexos, en lo referente a lo físico, surgen en la adolescencia, y en la medida que afectan a la aptitud inicial para determinada actividad influyen en la velocidad con que se adquiere una habilidad nueva."

Knapp, B. (1981): **La habilidad en el deporte**.

– *En el aprendizaje de habilidades el material suele ser un factor importante de orientación de la actividad que normalmente refuerza los estereotipos de género (chicos: balón; chicas: aros).*

– *Los chicos están más motivados que las chicas para alcanzar un alto nivel de competencia motriz.*

– *Dado el retraso en la incorporación de la mujer al ámbito del ejercicio físico, es frecuente que el nivel inicial de aptitud de las niñas sea inferior al de los niños, y por esta razón se les supone frecuentemente menos capacidades.*

– Para aumentar el repertorio motriz de niños y niñas conviene introducir materiales poco “habituales” en el entorno femenino (balones, anillas, etc.) y lo contrario en los chicos (cuerdas, aros, mazas, etc.).

– Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben procurar mejorar tanto las destrezas que confieren una mayor competencia motriz como los aprendizajes conceptuales que doten de significación y sentido a la propia práctica. También es importante el trabajo sobre actitudes, valores y normas que hagan adoptar al alumno/a un compromiso con su propio cuerpo, su salud y su futura competencia motriz.

– Hacer más hincapié en la vivencia e interiorización de los ejercicios propuestos que en el nivel o mejora cuantitativa de algunas destrezas.

– Hacer un diagnóstico inicial de alumnado para programar los aprendizajes, independientemente del sexo al que pertenezcan.

²⁸ “A pesar de las diferencias constatadas, las posibilidades de aprendizaje motor son iguales para ambos sexos (Singer, 1980), por lo que pensar en tareas para ellos o para ellas en la escuela, cuando la educación ya es coeducación, es mantener unos presupuestos sociales y culturales trasnochados. Si los hallazgos manifiestan diferencias en el rendimiento motor, no hacen otra cosa que destacar el efecto tan importante que la escuela y la familia tienen en el desarrollo motor infantil, condicionando cierto tipo de conducta frente a otras y reforzando determinada forma de pensar sobre las actividades físicas, frente a otra más democrática y abierta. Y es que todos y todas tienen derecho a desarrollar su motricidad en todos los sentidos, sin restricciones, para que cuando tomen decisiones lo hagan poseyendo un amplio bagaje de experiencias.”

Ruiz Pérez, L. M. (1987): *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos

¹ “Cuando hablo acerca de mis teorías de género basadas en los diferentes aprendizajes, siempre me pregunto si esas diferencias son genéticas o culturales. Sólo tengo que mirar a mi alrededor para ver los enormes efectos que tiene la cultura.

Más obvio es el efecto de los juegos en las percepciones de los niños. Los juegos de chicos están centrados en el dominio (beisbol, fútbol, etc.), mientras que los juegos de chicas se centran en procesos (muñecas, juegos de casa, etc.). Así, las chicas empiezan a acostumbrarse a esperar un escenario apto para acontecimientos aislados. Los chicos, por otra parte, jugando por dominio-dominio, comienzan a acostumbrarse a que existe un aislamiento sin fundamento racional.”

“La mayoría de los hombres encuentran relativamente fácil seguir los procesos: incluso sin entenderlos están dispuestos a aprender mediante el ensayo-error. Las mujeres, generalmente necesitan entender primero qué están haciendo y por qué. Tienen miedo a fracasar...”

Becher, D. (1989): *Women's Computer Gender and Learning, do women learn differently?*. Literary Center.

- *Las diferencias en niveles de competencia motriz se concretan por la experiencia y el desarrollo de sus capacidades y se convierten no sólo en diferencias en capacidad, sino también en diferencias de intereses y motivaciones.*

- *Proporcionar a alumnos/as experiencias motrices satisfactorias de aquellas habilidades que tradicionalmente han sido practicadas por el otro sexo.*
- *Evitar la programación de tareas propias para ellos y tareas propias para ellas que, en vez de integrar, segregan y refuerzan los estereotipos.*

La estrategia pedagógica en este bloque debe centrarse en:

- *Proporcionar experiencias motrices variadas a todo el alumnado independientemente de la asignación social de las destrezas según el género.*
- *Aumentar el repertorio motriz de las alumnas, que a causa de los condicionamientos históricos y sociales y por la falta de práctica se ha visto reducido.*

Juegos y deportes

En este bloque de contenidos se recogen los referidos a las actividades físicas organizadas, es decir, a los modelos culturales de práctica física y deportiva que van a ser la forma habitual en que la persona utilizará sus habilidades motrices en la vida adulta.

Se trata de un bloque de contenidos fuertemente enraizado en los procesos de socialización infantil, por lo que la división entre juegos de niños y juegos de niñas, y más tarde la de deportes masculinos y femeninos, es sobradamente conocida. La educación física tradicional ha tendido a reforzar esta división, y más aún en el ámbito estrictamente deportivo, donde el acceso de la mujer ha sido muy tardío y lleno de dificultades.

La reducción que se ha hecho durante mucho tiempo de los contenidos de la educación física al identificarla con la educación deportiva ha supuesto también una marginación, cuando no exclusión, de la mujer del mundo deportivo, y, como consecuencia, de la práctica del ejercicio físico en general.

El acceso de la mujer al mundo deportivo sólo ha sido reconocido recientemente. Valga como anécdota el pensamiento de P. de Coubertin sobre las mujeres y el deporte²²

Todavía actualmente la actividad deportiva de la mujer es notablemente inferior a la del varón (ver capítulo 3).

Por lo general, las ofertas deportivas para las chicas son insuficientes, y todavía se sigue manteniendo la división entre deportes masculinos y deportes femeninos²⁴

REFLEXION

- *Poca presencia de la mujer en el mundo del deporte.*
- *El deporte es cosa de hombres.*
- *Las chicas juegan peor..., su juego es más lento, etc.*
- *El deporte como fenómeno cultural está marcado por las diferentes costumbres y*

ACCIONES POSITIVAS

- Realizar encuestas, redacciones o debates sobre el deporte y la mujer.
- Ejemplificar con modelos femeninos las diferentes modalidades deportivas, sobre todo aquellas consideradas hasta hace poco masculinas y hoy practicadas con éxito por las mujeres.
- Enseñanza de determinados deportes temporalmente pueda hacerse de forma segregada a fin de evitar desigualdades a la hora de practicarlos, deberá hacerse conjuntamente.
- Evitar clasificar los deportes según el sexo y realizar equipos mixtos, aun en

tradiciones, y esto ha supuesto la división entre deporte masculino y deporte femenino.

- *El deporte tiene sus reglas, y si no se respetan, el aprendizaje no sería correcto.*
- *Los chicos son mejores en el deporte porque son más competitivos.*

aqueellos deportes que reglamentariamente son de uno u otro sexo, adaptándoles si ello fuera necesario o introduciendo deportes alternativos.

- Dado que el deporte en la escuela tiene una finalidad educativa y competitiva, se podrá crear o alterar alguna regla para dar mayor participación a las niñas en la práctica deportiva.
- Fomentar los valores cooperativos, y no sólo los competitivos, en la práctica de los deportes.

La estrategia pedagógica en este bloque de contenidos se centrará en una oferta variada de juegos deportivos sin distinción de sexo y en la divulgación de deportes mixtos, de tal modo que cada alumno/a pueda encontrar una actividad física que le sea significativa y satisfactoria y que pueda seguir practicando de forma habitual después de salir del sistema educativo.

²² “Para ellas, la gracia, las sombrillas, el hogar y los encantadores niños; para los hombres, las competiciones deportivas.”

²³ “Una Olimpiada femenina no sería práctica, ni interesante, ni estética, ni correcta.”

Fauria, J. (1973): **Héroes olímpicos**. INEF (Madrid).

²⁴ “Aparece, pues, aquí otra dimensión problemática de la actividad físico-deportiva de los jóvenes españoles, y que no es otra que la discriminación sexual existente entre uno y otro sexo, que conduce a unas pautas deportivas bien diferenciadas por sexo y notablemente inferiores para el caso de las chicas. El hacer de las prácticas físico-deportivas una actividad no sexista y no machista es, sin duda alguna, un objetivo educativo tan importante como el de lograr un mayor nivel físico-deportivo para la juventud en general”.

García Ferrando, M. (1988): “Juventud y deporte de competición en las sociedades avanzadas”. **Revista de Juventud**, número 32. Instituto de la Juventud.

Expresión corporal

Es éste un bloque de contenidos de especial significación en la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien las capacidades expresivas del cuerpo humano han sido trabajadas en las dos etapas anteriores, el cambio de imagen corporal que se produce en la adolescencia requiere un nuevo tratamiento, ya que, por una parte, el desconocimiento de sus posibilidades corporales producido por efecto del crecimiento rápido reclama una nueva toma de conciencia del propio cuerpo y, por otra, la inestabilidad y la inseguridad del y la adolescente, que se traduce a nuestros efectos en una conducta contradictoria desde el punto de vista corporal (a veces tímidos, a veces exhibicionistas), hace que este bloque de contenidos a través de la exploración del movimiento, de las técnicas de relajación, de la dinámica de grupos, etc. sea un elemento educativo de primer orden, desde el punto de vista del aprendizaje.

No obstante, suele haber bastantes obstáculos en el tratamiento pedagógico de este bloque por el miedo al ridículo de alumnos y alumnas y por las inhibiciones de carácter relacional que los prejuicios existentes nos han impuesto, derivadas frecuentemente de la consideración del cuerpo humano como una realidad predominantemente sexual.

Pero, dado que algunos contenidos propios de este ámbito como el movimiento rítmico, la danza o el movimiento estético se han asociado históricamente más a las chicas que a los chicos, pueden presentarse conductas de rechazo o de simple inhibición en estos últimos con mayor frecuencia que en las niñas.

REFLEXION

- *La "expresión corporal" es cosa de niñas.*
- *Es frecuente la sensación de ridículo en chicos y chicas.*
- *Falta de espontaneidad como consecuencia de los prejuicios sociales.*

ACCIONES POSITIVAS

- No reducir los beneficios de estas actividades a los objetivos estéticos, sino más bien contemplar el logro del bienestar corporal, el abandono de tensiones, etc. que son válidos para cualquier persona.
- A veces es útil concentrarse en el movimiento propio y en el ritmo manteniendo los ojos cerrados.
- Conviene comenzar con actividades dirigidas o sugeridas por el profesor/a para después pasar a técnicas no directivas.

- *El contacto corporal frecuente en estas actividades se dificulta por las características de la adolescencia.*
- *La ausencia de factores competitivos o cuantificables del esfuerzo provoca una falta de motivación en los chicos.*

- Observación por parte del profesor/a de las reacciones que se produzcan por este motivo y hacerles tomar conciencia de la situación creada.
- Utilizar como motivación el análisis y práctica de diferentes “bailes modernos” y corrientes juveniles que afectan por igual a chicos y a chicas.

La estrategia pedagógica tenderá, pues, a eliminar gradualmente estos prejuicios y a presentar unas actividades que permitan a los alumnos/as el encuentro consigo mismo y el disfrute a través de una mayor conciencia corporal como base de nuestra actuación, tanto en el mundo físico como en el social.

Adaptación al medio

Es éste un bloque de actividades en el que suelen estar muy motivados tanto chicos como chicas. Sin embargo, es frecuente que, dado el carácter sexista que tienen muchas de estas actividades, algunas chicas no quieran incorporarse y, por otra parte, teniendo en cuenta la problemática que conlleva la adolescencia, las niñas no sean reforzadas por su familia para las actividades que se hagan fuera del recinto escolar o del ámbito urbano, sobre todo si son mixtas.

También en esto la discriminación de la mujer es evidente, por lo que será necesario realizar acciones positivas en este sentido:

- *Concienciar a las familias de los beneficios que para el organismo tienen las prácticas y la vida al aire libre, tanto para niños como para niñas.*
- *Inculcarles que las actividades de supervivencia son incluso más necesarias para las niñas que para los niños, para adquirir mayor autonomía, independencia y seguridad en sí mismas.*
- *Hacer comprender las ventajas que tiene el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad personal cuando no están directamente vigilados por los padres.*
- *Cuando las salidas se hagan fuera del horario escolar (marchas, acampadas, etc.), concienciar a las familias de la necesidad de utilizar el tiempo libre de las niñas en actividades de ocio, igual que sucede en los niños, ya que frecuentemente, y sobre todo en los niveles socioeconómicos más débiles, se suele utilizar a las niñas en tareas domésticas, cuidado de hermanos pequeños, etc., por lo que sus posibilidades formativas y recreativas se recortan.*
- *Que el reparto de tareas en la preparación de las actividades a realizar no se haga con criterios sexistas (niñas: comida, compra; niños: organización, liderazgo, etc.), sino alternando las actividades de unos y otras.*
- *Programación de actividades al aire libre que no respondan a prácticas condicionadas por el sexo.*

7

Introducción a la Organización

Organización del espacio

Organización de los alumnos y las alumnas. Grupos de clase

Organización del material

En un principio, podemos definir la organización en las clases de Educación Física como el proceso de la toma de decisiones sobre ordenación, selección de alternativas y momento de incorporación de diferentes elementos y variables en la clase.

Sin querer extendernos sobre las diferencias significativas que supone la organización en las clases de Educación Física con respecto a las demás materias, sí queremos señalar algunas de las características más relevantes de las que se deriva su peculiar dificultad organizativa y que identifican los elementos base de la organización.

- El espacio físico y sus características: las sesiones se desarrollan en un recinto generalmente mucho más amplio que el de un aula tradicional, y en muchas ocasiones al aire libre en pista polideportiva o patios escolares.
- La utilización del espacio por el grupo de clase: espacio único, áreas y subáreas de trabajo.
- La movilidad de los alumnos/as dentro de este espacio: los alumnos no ocupan un sitio fijo, y durante la hora de clase evolucionarán en él y ocuparán diferentes lugares.
- La selección y empleo de material: en Educación Física es habitual y necesario el uso de material variado que pueda combinarse incluso en la misma sesión.
- La cooperación y agrupación en el trabajo: aunque existe el trabajo individual, gran parte del tiempo de clase se emplea en tareas colectivas que exigen la formación de grupos y la participación-cooperación de un/a compañero/a.

Estas características van a determinar una cuidadosa previsión por parte del profesor de aspectos tales como:

- *¿Qué tipo de evolución del profesor/a es aconsejable para una mejor observación del trabajo de los alumnos/as en particular y del grupo en general, y su consiguiente transmisión de la información?*
- *¿Qué utilización del espacio propondrá en la clase de tal manera que se aproveche al máximo el espacio disponible sin crear al mismo tiempo pérdidas excesivas del tiempo de práctica?*
- *¿En qué momento se incorpora el material, qué tipo de material y con qué criterios de distribución?*
- *¿Qué agrupaciones realizaremos en la clase? ¿Cuáles entre éstas nos permitirán una dinámica más fluida, un mayor grado de implicación del alumno/a en tareas de cooperación?*

Todas estas interrogantes y otras más son consideradas generalmente por el profesor entendiendo la organización como un fenómeno neutro desde el punto de vista de la igualdad entre sexos, y esto realmente sería así, si existiera una relación y actitudes de igualdad entre los propios alumnos, chicos y chicas, y una toma de conciencia y actitudes del profesor verdaderamente igualitarias.

Sin embargo, ocurren situaciones que nos demuestran con claridad que todavía queda en este sentido camino por andar, y que, en ocasiones, más frecuentemente de lo que sería deseable, se reproducen patrones, modelos y estereotipos de una manera totalmente involuntaria, que pueden modificarse con una toma de conciencia del problema y la incorporación de medidas y recursos.

Tradicionalmente, y en base a esta aceptación de la neutralidad de la organización, los modelos de organización de la clase se han cimentado primero en principios de orden y disciplina, pasando posteriormente a sustituirse por principios más pedagógicos apoyados en la base del aprendizaje y el proceso de enseñanza. La interacción alumno/a que resulta de la puesta en práctica de estos modelos se asume por el profesor y se justifica fundamentalmente por la carga sociocultural heredada, pero en escasas ocasiones se intenta modificar dicha interacción. Asimismo, la interacción profesor/a-alumna no se analiza, compara ni reflexiona y se continúan reproduciendo pautas de conducta, en ocasiones involuntarias, que son claramente diferenciadas para unos y otros.

Dentro del tema que nos ocupa, sería aconsejable la reflexión de todo profesor sobre esta supuesta neutralidad de la organización y que inicialmente se formulase algunas interrogantes como:

- *¿Has observado la agrupación que realizan tus alumnos y alumnas en la clase? ¿Es diferenciada? ¿Se suele mantener estable o es cambiante? ¿A qué lo atribuyes? ¿Has tomado alguna medida para solucionarlo?*
- *¿Qué ejemplos sueles poner en clase? ¿A quién escoges para demostrarlos? ¿Alternas la elección entre chicos y chicas? ¿Realizas preguntas y a quién? ¿A quién dedicas más tiempo en correcciones y refuerzos?*
- *¿Qué tipo de material utilizas? ¿Crees que hay preferencia por sexos de determinado material? ¿Qué criterios de distribución y organización del material tienes? Si empleas material audiovisual, ¿hay representación femenina en las imágenes?*
- *¿Participan igual las chicas que los chicos en las clases? ¿Crees que con otro tipo de organización sería diferente esta participación? ¿Has observado alguna peculiaridad en la interrelación alumnos-alumnas en la clase? ¿Cuál es su grado de aceptación? ¿Cómo podría mejorarse? ¿Ofreces diferentes opciones de trabajo?*

La organización escolar no es un fenómeno neutro, sino que está condicionado por los usos y costumbres que rigen la organización sexista de la sociedad.

— *¿Has observado a tus alumnos y alumnas en su tiempo libre? ¿Qué tipo de actividad realizan? ¿Cómo se configuran los grupos? ¿Es la misma dinámica que en tus clases? ¿Podrías intervenir mejorándola? ¿Cómo?*

— *¿En qué lugar impartes las clases: gimnasio, patio, cancha descubierta...? ¿La utilización de este espacio la dejas de libre elección por tus alumnos/as o la específicas? Si optas por lo primero, ¿qué sucede? La distribución espontánea del lugar a utilizar, ¿es fija o varía? ¿Hay diferenciación por sexos? ¿Podrías reorientarlo?*

Tras todas estas interrogantes, intentaremos desde estas páginas ofrecer alternativas en los diferentes aspectos que ofrece la organización de las clases en Educación Física de cara no solamente a plantear estrategias acordes con una educación igualitaria, sino también a favorecer la erradicación de algunos estereotipos y asunción de papeles que generalmente se atribuyen y adjudican a los varones y conseguir una mayor participación de las mujeres en el proceso de su propio aprendizaje.

Organización del espacio

El desarrollo de las sesiones de Educación Física en un espacio amplio en el que los alumnos continuamente evolucionan, alternan su posición y establecen subáreas de trabajo diferenciadas, presenta peculiaridades muy concretas en cuanto a la organización y distribución de las zonas.

Los grupos de alumnos tienden a ocupar zonas fijas dentro de las instalaciones del centro, zonas éstas diferenciadas claramente de las ocupadas por las alumnas. Generalmente esto es debido a la tendencia al dominio del territorio, que hace que los chicos obtengan las áreas mejor ubicadas para desarrollar las diferentes tareas. Por ejemplo, si la actividad precisa de algún punto de referencia como suelen ser canastas, porterías, espalderas..., es frecuente observar cómo éstas se hallan ocupadas por los grupos de escolares generalmente más activos y con mayor competencia dentro del grupo, habitualmente varones, y se ubican en las zonas más idóneas, dejando espacios marginales para las mujeres. De esta manera, los varones obtienen espacios más amplios y mejor orientados, generalmente centrales, y “empujan” a las chicas a espacios más reducidos y marginales.

Otro ejemplo claro nos lo puede dar la observación de los alumnos en los tiempos libres de recreo y su utilización del espacio. Tácitamente parece existir un compromiso de lo que son espacios masculinos de recreo y espacios femeninos, dada la frecuencia de su uso por unos y otras. Es notable en este sentido la constatación de que generalmente los espacios deportivos son más utilizados en el tiempo libre por los varones, reservándose para las mujeres otros espacios donde se ponen en práctica actividades y juegos más sedentarios ²⁵.

Este hecho, que indudablemente conecta con lo que hemos denominado en otras páginas “actitudes masculinas y femeninas” hacia la práctica de la actividad física, necesita de una actuación docente compleja. Decimos compleja puesto que si se observan estas situaciones, la labor del profesor consistirá en diseñar estrategias para crear hábitos de distribución y uso equitativo e igualitario del espacio. Para la creación de estos hábitos puede ser necesaria en un principio una actuación directa de distribución del espacio por parte del profesor; y, poco a poco, según vayan los escolares asentando dichos hábitos, podrá dejarse de nuevo a la libre iniciativa del grupo de clase.

²⁵ La diferencia entre el comportamiento de niños y niñas en la utilización de los espacios ha sido puesta de manifiesto por diversos autores (Saegett and Hart, 1976; Hart, 1978) y es considerada como uno de los hechos que tienen repercusión sobre un desarrollo desigual de determinadas habilidades cognitivas que se manifiestan sobre todo a partir de la adolescencia (MacCoby and Jacklin, 1974).

Los varones espontáneamente tienden a ocupar los espacios más amplios, centrales, y las mujeres son “empujadas” a espacios reducidos y marginales.

Deben diseñarse estrategias para crear hábitos de distribución y uso equitativo del espacio por niños y niñas.

ACCIONES POSITIVAS (A)

Conseguir una distribución equitativa del espacio para promover una mayor participación a las alumnas.

ACTIVIDAD CONCRETA (A)

1. Designar previamente el espacio que ha de ocupar cada grupo de trabajo y no dejarlo a elección de los alumnos. Es posible que se necesite modificar esta ocupación varias veces a lo largo de la clase, ya que la tendencia de los alumnos es modificar la organización inicial.
2. Si se observa que esto sucede de manera continuada, parar la clase en los momentos que sea más acusado y hacer que los alumnos, sobre el terreno, observen la desigual distribución cada vez que sea necesario.
3. Dentro del desarrollo de la actividad, establecer las rotaciones que sean necesarias, de tal forma que si hay espacios menos idóneos éstos sean utilizados por *todos*: alumnos y alumnas.
4. Si existe carencia de espacios idóneos, para determinadas tareas (por ejemplo, porterías), que suscitarían una competencia por los mismos, sustituir, siempre que sea posible, dichos espacios por puntos de referencia que cumplan la misma función, pero que puedan distribuirse (según las necesidades) donde sea más conveniente.

ACCIONES POSITIVAS (B)

Favorecer que el espacio libre, utilizado por los escolares en tiempo de recreo, de cabida a diferentes tipos de actividades tanto para los varones como para las mujeres.

ACTIVIDAD CONCRETA (B)

1. Establecer en los patios o espacios de recreo áreas definidas para los distintos intereses y edades y no por sexo. Ello puede realizarse con la ayuda de los propios alumnos/as.
2. Se puede integrar lo anterior en un proyecto de centro cuyo objetivo sea equipar las zonas de recreo con diseños propios de los alumnos/as y material no convencional. Constituiría una opción de proyecto interdisciplinar.

Organización de los alumnos y las alumnas. Grupos de clase

La conformación de los grupos dentro de la sesión puede atender a diferentes criterios previstos por el profesor/a:

1. Formación espontánea del grupo por afinidad.
2. Formación de grupos de nivel: dentro de la misma tarea u objetivo a lograr, distribución de los alumnos/as en función de la calidad de la ejecución.
3. Formación de grupos por la elección de tareas: ofrecidas varias actividades, los alumnos/as se agrupan en torno a las elegidas.
4. Formación de grupos o equipos de cara a competiciones (partidos, demostraciones, concursos, etc.), sin que ello suponga la formación de los llamados "equipos de competición", de carácter más estable.

Fundamentalmente la primera agrupación, deseable por su espontaneidad, se produce cuando se lleva a cabo una enseñanza masiva en la que los objetivos y las tareas-actividades son iguales para todo el grupo de clase, independientemente de su nivel de ejecución. Aquí el profesor/a indica el criterio general de agrupación (grupos de cuatro, parejas, etc.), pero deja libertad en cuanto a la composición interna del grupo.

En estos casos es frecuente observar cómo la tendencia de agrupación está claramente diferenciada, a partir de determinadas edades, por el sexo. *Surgen los grupos de chicos y de chicas. Esto es todavía más acusado cuando además estos grupos han de participar en tareas que impliquen algún tipo de competición, y al criterio diferenciador del sexo se suma el del "resultado" y la habilidad en la tarea.*

El rechazo que varones y mujeres tienen a conformar grupos mixtos es atribuible a diferentes causas para unos y otros. Según el estudio realizado por Griffin (1983)²⁶, las interacciones de los alumnos en clases coeducacionales de 6.º, 7.º y 8.º grado fueron:

Chico a chica

Rechaza física y verbalmente
Ignora
Se separa

Chica a chico

Se separa
Consiente
Ignora
Requiere/demanda que el chico pare

Los alumnos y las alumnas se agrupan espontáneamente por sexos, y si no se interviene, los grupos se refuerzan mutuamente.

²⁶ "Gymnastics is a girl's thing: Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit". In T. Templin, and Olson (Eds), Teaching in Physical Education. Champaign: Human kinetics, 71-85. Tomado de Pieron: "Análisis de la Enseñanza de las Actividades Físicas". INEF. Granada, 1987.

En estas actitudes se encuentra el trasfondo, entre otros de la minusvaloración que tiene el varón de la capacidad y habilidad de la mujer para la realización de tareas motoras y la necesidad de “medir” su propia habilidad con sujetos afines. La mujer, por contra, considera al chico como excesivamente agresivo, desconsiderado y opta por una postura de alejamiento.

Respecto a los criterios de agrupación 2 y 3, es decir, por grupos de nivel y por elección de tareas, en principio puede parecer que resultaría de aquí unas agrupaciones mixtas, que, como salvan uno de los motivos de rechazo como es el de la habilidad personal, y conforman grupos de similar nivel de ejecución o motivación en la tarea, subsanarían gran parte del problema de la aceptación mutua. Esto puede resultar así si el número resultante de alumnos/as es pequeño y no necesita de posteriores agrupaciones, ya que si de nuevo han de agruparse, se suelen mantener las diferencias inicialmente observadas.

ACCIONES POSITIVAS (A)

Lograr una mayor integración-cooperación entre los chicos y las chicas.

Inicialmente debemos dejar constancia de que en algunos casos puede ser conveniente, y así estimarlo el profesorado, que chicos y chicas desarrollen tareas por separado, si de esta forma los grupos resultantes van a trabajar con mayor libertad y espontaneidad. Estas divisiones de los alumnos por sexo deberán ser propuestas ocasionales y previstas por el profesor/a para superar algún obstáculo detectado, y siempre con el objetivo de una posterior integración en el grupo.

ACTIVIDAD CONCRETA (A)

Para conseguir una mayor integración entre alumnos y alumnas se propone:

1. Dentro de la configuración mixta de los grupos, conformar éstos también por el nivel de habilidad o destreza. De esta forma existirán las menores desigualdades posibles en cuanto a la ejecución y una valoración similar de las capacidades por los propios sujetos.
2. En las primeras sesiones que se refieran a cada aprendizaje diferenciado, observar la ejecución y realizar la distribución arriba mencionada, alterando posteriormente la conformación del grupo con la incorporación de nuevos alumnos, o el abandono de otros según varíe su aprendizaje y nivel de ejecución y se encuadren mejor en grupos de mayor o menor nivel.
3. Si la tarea exige en sí misma trabajos diferenciados, ubicar inicialmente a las chicas en aquellos que mejor se desenvuelvan, antes de pasar a rotaciones posteriores.

ACCION POSITIVA (B)

Eliminar los prejuicios de los varones sobre la escasa capacidad de la mujer con respecto a la actividad física. Al mismo tiempo proporcionar progresivamente a las alumnas la constatación de sus capacidades y su posibilidad de desarrollo.

ACTIVIDAD CONCRETA (B)

1. Dentro de la organización general de la clase, designar a las alumnas para cuestiones de liderazgo o arbitraje, subordinación de grupos, control de material, etc.
2. Seleccionar a las chicas para la demostración de determinadas tareas, sobre todo aquellas en las que aventaja al varón, para reforzar su autoestima.
3. Ejemplificar con datos de registros femeninos la evolución de logros alcanzados en la práctica de la actividad física.
4. Analizar las causas históricas y sociales de la escasa participación femenina en la actividad física.

ACCION POSITIVA (C)

Modificar la predisposición que los chicos y chicas tienen hacia tareas consideradas por ellos mismos como masculinas o femeninas.

ACTIVIDAD CONCRETA (C)

1. Organizar la rotación por diferentes tipos de tareas independientemente del sexo. No asignar tareas diferentes para los chicos y chicas de forma sistemática.
2. Designar a chicas para responsabilidades generalmente asumidas por el varón (anotador, capitán, etc.).
3. En las ejemplificaciones que haga el profesor/a no reproducir modelos "estereotipados", tanto masculinos como femeninos.
4. Designar a chicos para ejemplificar ejercicios tradicionalmente realizados por mujeres (flexibilidad, ritmo, etc.).
5. Realizar actividades de observación y detección de valores inherentes a la práctica deportiva (solidaridad, cooperación del grupo, ritmo de juego, etc.) que en ocasiones resultan menos valorados que los tradicionales de competitividad, liderazgo, agresividad...

Organización del material

El material utilizado en las sesiones de Educación Física ha de estar en función del objetivo a lograr y no a la inversa, de tal forma que podemos encontrarnos con que diverso tipo de material, y no necesariamente el convencional, puede ser útil para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Esto resulta especialmente significativo cuando pueden darse las siguientes circunstancias:

1. Generalmente el material de los centros escolares suele ser escaso, y se establece una pugna por su posesión, pugna que a menudo resulta con un saldo favorable a los alumnos en detrimento de las alumnas.
¿No os resulta familiar la frase: "Profesor/a, me ha quitado el balón", en boca de una de nuestras alumnas?
2. Existe una tendencia a una clasificación sexista del material. Balones de todo tipo suelen identificarse con el varón y elementos como aros, cuerdas, cintas, más vinculados a la gimnasia, se identifican como femeninos, siendo rechazados por el chico.
3. Referente al material audiovisual, los ejemplos que reproducen suelen ser en la mayoría de los casos protagonizados por varones (partidos famosos de la NBA, grandes eventos olímpicos...).
4. La utilización de material convencional, no sólo en las sesiones de Educación Física, sino también en el tiempo libre, supone en general un grado de destreza previo en su manejo; la utilización de un material *alternativo* (*cubiertas, frisbees, indiacas...*) *permitirá la adquisición de destrezas nuevas y habilidades diferentes a partir de un similar nivel de ejecución, sin grandes diferencias entre los grupos de clase.*

Todas estas consideraciones nos llevan a realizar las siguientes propuestas.

La utilización de material no convencional elimina la utilización sexista del mismo.

ACCION POSITIVA (A)

Proporcionar un reparto equitativo del material en función del número de alumnos/as que lo utilizan.

ACTIVIDAD CONCRETA (A)

1. Dejar constancia a los alumnos/as desde el principio de que el reparto de material ha de ser equitativo.
2. Modificar esta situación, en caso de no producirse, cuantas veces sea necesario con una intervención directa del profesor/a intentando que el grupo tome conciencia del problema.

3. Cuidar que, en los casos en que el material sea rotatorio, todos los alumnos/as realicen la rotación igual número de veces, y no exista acopio de éste por parte de determinados alumnos/as.

ACCION POSITIVA (B)

Modificar la valoración sexista del material por los alumnos/as.

ACTIVIDAD CONCRETA (B)

1. Favorecer el que tanto chicas como chicos utilicen materiales variados; por ejemplo, que los varones empleen cuerdas en los saltos rítmicos.
2. Seleccionar vídeos y diapositivas, o realizar grabaciones propias si fuera posible, en que alumnos y alumnas trabajen con todo tipo de material.
3. Demostrar que la utilidad del material en función del desarrollo de las capacidades y conductas motoras, y no por su vinculación a uno u otro sexo.

ACCION POSITIVA (C)

Intervenir en el material audiovisual utilizado con el fin de controlar el posible sesgo sexista que presente.

ACTIVIDAD CONCRETA (C)

1. Revisar previamente el material y comprobar los roles y estereotipos de género que figuran en él, así como el nivel de aparición y protagonismo de cada sexo.
2. Equiparar estas situaciones utilizando material "compensado" respecto a lo indicado en el párrafo anterior.
3. En el caso de detectar determinadas omisiones o aparición de estereotipos de género en el material audiovisual disponible, utilizarlos como elemento de reflexión, comentario y debate por los alumnos/as.

Recuerda que:

- *en la utilización del espacio,*
- *en las agrupaciones de clase,*
- *en la utilización del material,*

los alumnos siguen un criterio sexista que debemos modificar.



Métodos Didácticos

Enseñanza masiva

Asignación de tareas

Enseñanza recíproca

Enseñanza por grupos reducidos

Enseñanza individualizada

Descubrimiento guiado

Resolución de problemas

E

n su acepción más amplia son el instrumento de organización y guía del proceso instructivo en base a unos propósitos u objetivos de enseñanza.

Es una secuencia definida de acciones docentes en base a unos criterios adoptados previamente (Landa, L. M., 1977).

El método da unidad a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo en él desde la presentación, elaboración de la materia y la estructura de los procesos de aprendizaje, hasta la verificación y rectificación del mismo.

Trata, pues, de coordinar en una acción coherente las distintas variables que intervienen en toda situación didáctica (alumnado, profesorado, temática, técnicas de trabajo, etc.) y comprende tres tipos de estrategias:

- a) Organizativas.
- b) Impositivas.
- c) De desarrollo.

Por lo tanto, los métodos pueden variar en función cada una de este tipo de estrategias.

La elección de uno u otro método presupone adoptar una filosofía de la educación y una teoría del aprendizaje determinados, así como una valoración concreta de los distintos componentes del currículum (objetivos, contenidos, actividades y experiencias, control, evaluación...).

Esto quiere decir que los métodos no son totalmente neutros y la adopción de uno u otro implica inclinarse por unas u otras intencionalidades, a veces explícitas, pero en la mayoría de los casos implícitas, como ocurre en el currículum oculto.

Los métodos se materializan en la práctica a través de técnicas específicas, estilos de enseñanza, etc.

Para nuestro tema cómo coeducar por medio de la Educación Física es de especial relevancia la adopción de un estilo de enseñanza determinado, ya que a través de él se materializan muchos de los elementos del método.

Sin llegar categóricamente a afirmar que existan métodos y estilos de enseñanza que impliquen una enseñanza-aprendizaje discriminatoria en la Educación Física, si tenemos en cuenta por una parte lo que ya expusimos referente a que no existen métodos neutros y, por otra, que en

La elección de uno u otro método presupone adoptar una filosofía de la educación y una teoría del aprendizaje determinados.

La adopción en la práctica de un método u otro puede facilitar o no la no discriminación de la niña en las clases.

la práctica la adopción de uno u otro puede facilitar la discriminación de las niñas o la no participación en igualdad de condiciones.

Probablemente un método de enseñanza centrado en la técnica de instrucción directa, que normalmente se materializa mediante una enseñanza masiva, y que, por lo tanto, considera al grupo de clase como una unidad, olvidándose de las diferencias individuales, parecería a simple vista que no incluye ningún tipo de discriminación en relación a los sexos. Así es muy frecuente oír por parte del profesorado de Educación Física la manifestación: "Yo no hago ningún tipo de distinción." Pero pasemos a ver si esto es real, haciendo hincapié en las características más significativas de los diferentes estilos de enseñanza y las posibles reflexiones sobre ellas.

Enseñanza masiva

Este tipo de enseñanza supone que a la emisión de un estímulo por parte del profesor o de la profesora (gesto, orden, etc.) el alumno o alumna debe responder adecuadamente.

Se caracteriza por los siguientes elementos:

- a) Tanto alumnos como alumnas deben ajustarse al mismo modelo.
- b) La demostración (visual, verbal) imitación es la técnica más frecuente.
- c) El profesor/a es quien toma todas las decisiones referentes a las actividades físicas. No existe iniciativa por parte del alumnado. Sólo escucha, observa y ejecuta.
- d) El ritmo de aprendizaje se presupone igual para todas las personas que componen el grupo.

Al ser éste un aprendizaje basado en modelos, seguramente estará muy mediatizado por el tipo de modelos ofertados.

Aplicando las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1977) a nuestro tema se puede decir que el tipo de actividad físico-deportiva de un sujeto estará influenciada por los modelos significativos que la han apoyado. Dado que los modelos femeninos en estas actividades son minoritarios, las niñas habrán tenido menos ocasiones para aprender; si además los modelos de movimiento propuestos por el profesorado son de orientación masculina, es más difícil que las alumnas puedan identificarse con él, y, por lo tanto, su motivación será menor.

Es cierto que en los últimos años se ha visto un gran incremento en el número de mujeres que han alcanzado popularidad dentro del deporte. Es de suponer que estas figuras actuarán también como modelos a seguir para incrementar la participación femenina físico-deportiva.

Si la sociedad deja de considerar a las deportistas y atletas como fenómenos aislados y los medios de comunicación dedican igual tiempo y atención al deporte practicado por mujeres que por hombres; si se les da igual tipo de facilidades a las niñas que a los niños a nivel familiar (utilización del tiempo de ocio: varones/deporte y mujeres/ayuda doméstica), escolar y federativo (educando para la igualdad, promoviendo campañas a favor del ejercicio físico femenino), quizás entonces la decisión de practicar o no una actividad físico-deportiva será realmente una decisión personal para las mujeres, similar a la tomada en estos momentos por los hombres.

La escuela dice ofrecer "igualdad de oportunidades", pero la utilización exclusiva del método de enseñanza masiva lleva a la uniformidad de un único modelo masculino para chicos y chicas.

REFLEXIONES

1. *Si por las circunstancias has de utilizar sistemáticamente la enseñanza masiva, reflexiona sobre: ¿Qué tipos de modelos empleas en tus clases como fuente de imitación? ¿Siempre masculinos? ¿Varías de acuerdo con la actividad a realizar?*
2. *Las fuentes de consulta que utilizas, ¿ofrecen una imagen positiva de ambos sexos?*
3. *¿Has observado el comportamiento de tus alumnos cuando presentas algún material audiovisual en el que intervengan sólo mujeres? ¿Es la misma reacción que la de las alumnas cuando los "protagonistas" son hombres?*
4. *¿Reflejan las fuentes que usas la experiencia femenina, o aspectos de la sociedad que afectan a las mujeres, en igual medida que lo masculino?*

ACCION POSITIVA

1. Presentar modelos femeninos y masculinos tanto en lo que respecta al contenido como a la forma de movimiento.
2. Dar al alumnado fuentes de consulta que contengan modelos alternativos de roles.
3. Revisar los materiales audiovisuales a emplear y asegurarnos de que no están reforzando una idea limitada de las posibilidades de cada sexo, y si lo hacen debemos ofrecer en nuestra actividad docente el enfoque omitido.
4. Realizar debates y puestas en común sobre el papel que desempeñan los medios de comunicación (televisión, periódicos, publicidad estática, revistas, etc.) a la hora de presentar los posibles modelos físico-deportivos a imitar y cómo influyen en ambos sexos.

Asignación de tareas

Teóricamente este estilo de enseñanza debería ofrecer mayores ventajas para una enseñanza no sexista, puesto que resalta la importancia de las diferencias individuales y da una mayor participación al alumno o alumna en su propio aprendizaje, transfiriéndole algunas decisiones.

Sin embargo, deben tomarse algunas precauciones:

a) Cómo y qué tipo de tareas plantea el profesor o la profesora para que exista un lugar real para cada estudiante. No debemos olvidar que generalmente la programación de contenidos de la materia se hace más bien pensando en las actividades concretas a desarrollar más que en las necesidades de desarrollo del alumnado. Esto lleva consigo el posible reforzamiento inconsciente de prejuicios discriminatorios.

No debemos olvidar que social y culturalmente se asignan las tareas según el género y que inconscientemente tendemos a reproducirlo así.

b) La atención individual por parte del profesor no debe reforzar tampoco los estereotipos y, por lo tanto, cuidado de *cómo*, *cuándo* y *a quién* van dirigidas nuestras observaciones, correcciones y refuerzos positivos.

REFLEXIONES

1. *¿Crees que existen realmente tareas o actividades típicamente femeninas o masculinas?*
2. *Si es así ¿refuerzas dichas actividades o intentas integrar a tu grupo de clase (chicos y chicas) dentro de un amplio abanico de posibilidades sin tener en cuenta este hecho?*
3. *¿Crees que las niñas necesitan mayores refuerzos que los niños? ¿Por qué? ¿En qué tipo de tareas? ¿Y los niños?*
4. *¿Te has fijado si la falta de identificación en las tareas se da más veces en las chicas? ¿Qué haces y piensas al*

ACCION POSITIVA

1. Analizar todas las posibles tareas que puedan contribuir al desarrollo de las capacidades individuales independientemente del sexo.
2. Proponer una serie de tareas que permitan a cada alumno y alumna una participación acorde con su capacidad actual.
3. Intentar integrar a los chicos y chicas, por medio de un refuerzo positivo al colectivo menos identificado con la tarea, en aquellas actividades que la sociedad considera como típicamente femeninas o masculinas, no cayendo en el error de reforzarlas como exclusivas de cada sexo.
4. En la explicación del por qué y para qué se realizan las tareas y actividades propuestas, tratar de desvincular la carga

respeto? ¿Lo tomas como normal o intentas corregirlo?

5. *¿Piensas que en tus clases los niños y las niñas reciben los refuerzos adecuados para aprender de igual manera, o alguna vez obvias la corrección de algunas alumnas porque “pobrecilla, nunca va a llegar”, etc., apoyándote en el estereotipo de la “torpeza” o “vagancia innata” de la mujer para el ejercicio físico?*

genérica de las mismas y atribuir su importancia vinculando esos aprendizajes a valores referidos a la salud, la educación para el ocio y el desarrollo integral de la persona.

5. Dirigirnos con el mismo tono y léxico a niños y niñas en alabanzas, cumplidos y explicaciones, refuerzos y, sobre todo, utilizar más los refuerzos positivos en las niñas en el sentido de “tú también puedes”, “estás en el camino adecuado”, “no te faltan capacidades”.

Enseñanza recíproca

Este estilo de enseñanza consiste en confiar a un alumno o alumna la observación de la ejecución de una tarea determinada, además de proporcionarle la información sobre “aciertos” y “errores”.

a) Ayuda, por tanto, a crear un atmósfera de aceptación entre compañeros y compañeras, creando una situación real de apoyo entre ellos/ellas, mejorando el clima social de la clase.

Apoyándonos en esta característica, y si queremos que realmente exista una educación física coeducativa, debemos incidir en que las parejas sean mixtas en el mayor número de los casos, para poder romper poco a poco con el “rechazo” a la compañera por parte de los alumnos y viceversa, llegando así a una aceptación del individuo como ser humano integrante de una colectividad independientemente del sexo al que pertenezca.

b) La enseñanza recíproca se centra en la variable “coevaluación”, limitando dicho concepto a la simple corrección de errores. Con respecto a esta característica haremos hincapié en el papel del alumno o de la alumna como corrector/a, estimulador/a y en el del profesorado como observador y evaluador.

REFLEXIONES

1. *Durante tus clases, y llevando a cabo este estilo de enseñanza, ¿te has fijado cómo se divide el alumnado a la hora de la formación de las parejas? ¿Lo hacen en razón del sexo? ¿Influyes en ello de alguna manera o lo consideras natural?*
2. *¿Crees que puede ser positivo para ambos (chicos y chicas) el trabajo en parejas mixtas? ¿qué puede modificar o ayudar al aprendizaje? ¿Y a la comunicación y aceptación entre ellos y ellas? O, por el contrario, ¿piensas que no influye para nada?*
3. *¿Has estudiado en tu práctica pedagógica cotidiana las relaciones de poder que se establecen entre alumnos y alumnas? ¿crees que se dan realmente? ¿Haces algo al respecto?*
4. *¿Te has fijado en tu clase, al emplear este estilo de enseñanza, en el lenguaje y tono empleados por el observador/a a la hora de realizar las correcciones y refuerzos a su compañera/o?*

ACCION POSITIVA

1. No aceptar como natural la separación de niños y niñas en la formación de las parejas, sino propiciar parejas mixtas para que se modifique ese esquema de relación.
2. Debatir y reflexionar conjuntamente (profesor/a-alumno/a) el porqué de las parejas mixtas, tipo de relación, de comunicación y aceptación que se produce con ello y las diferencias posibles de las parejas segregadas.
3. Observar detenidamente la posible existencia de relaciones de poder entre niños y niñas, e intentar erradicarlas.
4. Hacer que los alumnos/as utilicen siempre un tipo de lenguaje que promueva una imagen positiva de todas las personas.

Enseñanza por grupos reducidos

Lo que determina el estilo de enseñanza por grupos reducidos es la interacción y comunicación entre los y las integrantes del grupo.

Este tipo de enseñanza-aprendizaje resulta muy bueno para identificar el clima del grupo, las relaciones individuales dentro del mismo y la capacidad potencial de ejercer el liderazgo.

Manuel Balaguer (1985) afirma con respecto al liderazgo: “Los individuos que gozan de un nivel importante de popularidad tienden a asumir el liderazgo, incidiendo consciente o inconscientemente en el grupo. El sujeto es un modelo a imitar, determinando de este modo comportamientos, actitudes e intereses del grupo clase”²⁷.

REFLEXIONES

1. *¿Crees que existen momentos específicos en la práctica educativa en que los grupos deben formarse de una manera separada? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con qué duración? ¿Y los grupos mixtos?*
2. *Al utilizar este tipo de enseñanza, ¿has observado atentamente quién juega el papel de “líder” dentro del grupo? ¿Es normalmente un niño? ¿Una niña?*
3. *En este estilo de enseñanza, ¿quiénes crees que son más “severos” para mantener la disciplina entre los compañeros y compañeras: los niños o las niñas?*

ACCION POSITIVA

1. Separar los grupos por sexos sólo en aquellas ocasiones en que la tarea lo requiera para compensar positivamente a los grupos que parten de una situación inicial más desfavorecida, para pasar lo más rápidamente posible a la formación de grupos mixtos.
2. Para evitar la tendencia al liderazgo de los chicos sobre las chicas es positivo variar los grupos después de un número de tareas o sesiones a realizar, manteniendo la norma de la “obligatoriedad” de la formación de grupos mixtos.
3. Intentar romper con la idea de que los niños son más autoritarios que las niñas y que las niñas son más sumisas que los niños.

²⁷ “Una proposta d’avaluació sociomètrica del fet coeducatiu”, en Reflexiones sobre coeducación, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 1985.

Enseñanza individualizada

El estilo de enseñanza-programa individual proporciona al alumnado una amplia oportunidad, el aprendizaje automotivado, para evaluar sus logros y para tomar decisiones.

A pesar de que el profesor-profesora gana en libertad en este tipo de enseñanza, hemos creído interesante incidir en que las decisiones referentes al qué enseñar están a su cargo, por lo que para que exista una real igualdad para todos y todas se deben seleccionar muy determinadamente los temas a realizar por parte del alumnado, teniendo en cuenta que:

- a) Los motivos que tienen las niñas y los niños para realizar o no ejercicio físico varían. Las niñas practican ejercicio físico fundamentalmente por mantener la línea, motivo raramente argumentado por los varones, y no lo practican porque no les gusta o no se lo enseñan en la escuela.
- b) Los marcos de referencia con los que se encuentra un individuo, al enfrentarse a una tarea nueva, están basadas en sus probabilidades de éxito. Si estas probabilidades subjetivas de éxito son menores, un número considerable abandonará antes de empezar, y sólo una muestra más motivada iniciará la práctica deportiva.

Kirshnit (1988) encontró grandes diferencias en la participación de mujeres y hombres preadolescentes y adolescentes. Los varones dedicaban más tiempo al deporte y participaban en una mayor variedad de ellos que las mujeres. Las muchachas participaban mayormente en actividades no competitivas, a diferencia de los varones.

Reis y Jelsma (1978) mostraron que los hombres puntuaban más alto que las mujeres en preguntas relativas a competición: ganar, ser mejor que el contrincante, y las mujeres en cuestiones como participación en el juego y relaciones con las compañeras de equipo.

Duda (1989) estudió también los objetivos de participación de alumnos/as de Enseñanza Secundaria, así como su motivación personal, y llegó a las siguientes conclusiones:

- a) Para las chicas, la cooperación y el dominar una tarea son objetivos más importantes que para los varones.
- b) Para los chicos, la oportunidad de competir, el *status* social y las oportunidades profesionales son más importantes que para las mujeres.
- c) Los alumnos están más motivados que las alumnas en demostrar superior habilidad que los y las demás, mientras que las alumnas están más interesadas en aprender algo, superarse y dominar una tarea difícil.

REFLEXIONES

Si empleas este tipo de enseñanza ¿Te has fijado si son las chicas o los chicos, los que más requieren tu ayuda, o intentan autodirigirse? ¿A qué se puede deber esto? ¿Al tipo de temas propuestos? ¿A la garantía de confianza en si mismas/os? ¿A la falta de confrontación con sus compañeros/as?

ACCION POSITIVA

1. Presentar y seleccionar tareas que ayuden a las niñas a aumentar su autoconcepto en el aspecto físico-deportivo.
2. Reforzar positivamente a las alumnas para que consigan autodirigirse y autovalerse a nivel físico-deportivo.
3. Reforzar positivamente a las alumnas para que "aprendan" a superar una tarea a nivel individual.

Descubrimiento guiado

Consiste en señalar el tema específico que ha de ser aprendido, para posteriormente fijar la secuencia de las etapas por medio de preguntas e indicios ordenados de tal forma que conduzcan al alumnado lenta y gradualmente hacia el resultado final. El profesor o profesora no debe dar la respuesta, pero sí debe reforzarla en todo momento.

Para llevar a cabo el tema que nos ocupa hemos creído conveniente incidir en el tipo de lenguaje empleado por el profesorado en la forma de plantear los problemas y de realizar los refuerzos para la consecución de la respuesta correcta.

No debemos olvidar que la utilización sistemática del lenguaje masculino, masculiniza la concepción del mundo y margina al grupo de las mujeres.

El lenguaje condiciona la sociedad y le transmite una gran parte de su forma de pensar y de sentir.

Por todo ello, los educadores y educadoras debemos reflexionar profundamente de una forma individual y colectiva sobre las medidas posibles a tomar para que una gran parte de nuestros educandos (mayoritariamente alumnas) no se vean discriminadas y relegadas a un segundo plano social y culturalmente por ese motivo. (Ver: "Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua", M. E. C., 1988.)

REFLEXIONES

¿Crees que una vez que el alumnado ha tomado conciencia de sus diferencias individuales de capacidad física las aceptan como válidas, sean mejores o peores? ¿O piensas que existe una competencia por ser como el modelo del o de la mejor del grupo? O, por el contrario, ¿un retraimiento y falta de motivación por sentirse incapaces para llegar a serlo?

¿Te has parado a pensar sobre ello? Si no es así, ¿qué harías?

¿Consideras tú las diferencias individuales de tus alumnos y alumnas? ¿Aprenden tus alumnos/as realmente a aceptarse y a aceptar a otro/as que pueden ser superiores o inferiores en capacidad?

ACCION POSITIVA

Todas las comprendidas en el estilo de enseñanza masiva y asignación de tareas referente a la utilización del lenguaje, a la forma de utilizar los refuerzos positivos, comprendido en el estilo de enseñanza de asignación de tareas respecto a los temas a resolver y respuestas dadas por el alumnado. (Ver lo referente en el estilo de enseñanza de resolución de problemas).

Resolución de problemas

Este método proporciona al alumno/a el máximo de libertad, ya que él debe tomar un gran número de decisiones.

Aunque los problemas no son planteados por él, la estrategia a seguir es de la incumbencia del alumno/a y las respuestas no vienen condicionadas por el profesor/a.

Es, por lo tanto, un método de enseñanza en el que no se oferta ningún modelo, sino que es la investigación individual la que lo va construyendo, y, por lo tanto, desde este punto de vista sería el menos sexista, ya que no establece ninguna conducta que pueda discriminar.

Sin embargo, en la solución de cualquier problema juegan un papel importante cuestiones como:

- La iniciativa personal.
- El autoconcepto en cuanto al propio rendimiento en esa actividad.
- La experiencia previa.
- La significación o relevancia que el problema tenga para alumnos y alumnas.

Pues bien, en cada uno de estos aspectos las alumnas pueden estar en desventaja dada la menor experiencia y protagonismo que históricamente ha tenido la mujer en el campo de la actividad física.

Por ello, deben realizarse acciones positivas mediante los refuerzos apropiados, pues en este caso la no-intervención por parte del profesorado puede facilitar la discriminación de las alumnas por simples inhibiciones.

La meta de la Educación es la formación de individuos independientes, y la independencia implica:

- Capacidad para elegir entre varias opciones.
- Coraje para ser diferente y aceptar lo diferente.
- Capacidad para interactuar con otros individuos de manera que ellos y ellas también mantengan su independencia.

REFLEXIONES

1. *¿Crees que los problemas que planteas son en igual medida relevantes para chicas que para chicos?*

ACCION POSITIVA

1. Para determinar una serie de problemas a resolver, el profesor/a debe intentar conocer por igual los intereses y motivaciones de los chicos y de las chicas y proponer problemas que sean significativos para unos y otras.

2. *¿Crees que las chicas responden con el mismo grado de libertad que los chicos a los problemas propuestos?*
3. *¿Crees que son los alumnos los que al poseer más experiencia físico-deportiva tienen menos problemas a la hora de poder dar mayor número de respuestas personales?*
4. *¿Qué grado de iniciativa muestran las alumnas ante los problemas planteados?*
5. *¿Se desaniman las alumnas más que los alumnos ante los obstáculos?*

2. Intentar que dichos problemas no guarden una carga sexista en el comportamiento de compañeros/as.
3. Plantear problemas que consideremos desconocidos para nuestros alumnos y alumnas, para así conseguir respuestas independientes a los estereotipos habituales.
4. Reforzar más detenidamente a las alumnas en la consecución de sus respuestas para que así consigan el mismo grado de libertad y participación individual que los alumnos.
5. Reforzar aquellas respuestas que vayan en la dirección acertada, aunque no sea la solución final.

Recuerda que:

- *La elección del método o estilo de enseñanza debe estar en relación al objetivo educativo que pretendes alcanzar.*
- *Cualquier método es susceptible de reforzar los estereotipos corporales y motrices si no se realizan acciones positivas para evitarlo.*
- *Siempre los métodos individualizados serán más susceptibles de proporcionar un aprendizaje menos discriminatorio al centrarse en las características de los alumnos/as.*

9

La diversificación como instrumento para el tratamiento de las desigualdades en función del sexo

Las actividades extraescolares

Los adolescentes necesitan que al menos una parte del currículum sea responsabilidad suya, que se identifique con sus intereses y sea libremente elegido.

La diversificación supone dar soluciones educativas adaptadas a las diferencias individuales que se van acumulando, sin crear situaciones de segregación o separación, ya que si no estas diferencias derivarían a deficiencias por no haber previsto una respuesta educativa ajustada a ellas.

También supone el reconocimiento de que el alumno y la alumna, en el ejercicio de su progresiva responsabilización y autoafirmación, pueden ir tomando opciones diferentes, bien profundizando en algunas áreas o en parte de determinadas áreas en relación con futuras opciones que puedan tomar, bien dejando determinadas áreas o partes no fundamentales de ellas que no responden a sus intereses.

Prolongar la escolarización obligatoria sin dar respuesta a diferencias interindividuales cada vez mayores supondría una progresión directa en el índice de abandono escolar. El adolescente y la adolescente necesitan que al menos una parte del currículum sea responsabilidad suya, elegida por ellos en función de sus intereses y aptitudes, e incluso que para realizar determinados aprendizajes puedan elegir entre diferentes tipos de actividad. Todo esto les permite identificarse más con lo que aprenden porque parte de una opción personal que responde a sus intereses y a sus características diferenciales.

Al mismo tiempo, prolongar la escolarización obligatoria supone aceptar un aumento progresivo de las diferencias interindividuales y, por tanto, el compromiso del sistema educativo en dar respuesta adecuada a esas diferencias de intereses, motivación, aptitudes...

Por lo tanto, si la diversificación es la respuesta educativa a las diferencias interindividuales y el sexo es una de las características que marcan diferencias importantes de intereses y motivación en las edades en las que se implanta la etapa de Secundaria dentro del nuevo sistema educativo, está claro que, a través de este principio educativo, hemos de dar respuestas ajustadas a las necesidades derivadas de los intereses y motivaciones, en algunos casos diferentes para las chicas y los chicos en todas las áreas y en concreto en la Educación Física.

Tanto unas como otros necesitan autoafirmar su propia imagen personal desde la aceptación, de forma crítica y no reproduciendo asignaciones de roles, de su propio cuerpo y el desarrollo de sus capacidades motrices en un sentido u otro, lo que supone en ocasiones intereses diferentes.

La única manera de asegurar una participación en actividades físicas espontánea y libremente asumida, sobre todo tratándose de un área que trata de crear hábitos físicos perdurables para la edad adulta, es basarse en una actividad comprometida por parte de la alumna y del alumno, y

ello sólo es posible cuando ésta es coincidente con los intereses y necesidades de ambos géneros y no sólo de uno de ellos.

Dentro del principio de diversificación se incluye tanto el planteamiento de actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas como el concepto de optatividad.

El primer caso es un planteamiento en cualquier tipo de sesión. Para ello hay que tener en cuenta que para lograr desarrollar un objetivo o una capacidad existen diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje e incluso diferentes contenidos que pueden plantearse al grupo de alumnos/as; por lo tanto, una aplicación del principio de diversificación es no plantear sólo una actividad a realizar por todos, sino varias alternativas para que elijan aquellas actividades o aquellos contenidos que más les motivan, que les son más fáciles o que mejor se adaptan a sus hábitos de trabajo. Este tipo de funcionamiento supone un trabajo y preparación del profesorado muy considerable; sin embargo, en una estructura de seminario o departamento esta labor se facilita bastante, por las aportaciones de los profesores y las profesoras que lo forman.

La optatividad es un espacio curricular diferente. Parte del principio que no todos los aprendizajes son igualmente necesarios para todos los alumnos y alumnas, y que no todos comprometen de igual manera a los chicos y a las chicas en futuras actividades físicas. Así pues, una parte de los diferentes bloques de contenido sería troncal (aquellos aprendizajes que de cada bloque se consideran básicos e irrenunciables y que habrán de ser los mínimos imprescindibles), y otra parte sería optativa (opciones como especialización y perfeccionamiento en esos contenidos que podrían tener incluso un enfoque de preprofesionalización, una opción de mantenimiento de carácter lúdico-recreativo, una opción de salud, recuperación y rehabilitación para quienes tengan deficiencias...). Otra fórmula es que sería troncal el desarrollo de las capacidades motrices básicas asociadas a cada bloque de contenido y serían optativas las actividades concretas de aplicación de esas capacidades motrices.

Otra alternativa más de opcionalidad es que el Seminario de Educación Física haga una oferta que pueda ser una complementación de su currículum (fuera del tiempo docente asignado directamente al área y del que pudiera disponer libremente el alumno para completar su horario).

Si bien la diversificación trata de dar respuesta a situaciones basadas en las diferencias entre los individuos, **el docente ha de cuidar que ésta no sea una forma encubierta de aumentar o institucionalizar las diferencias.**

Con frecuencia se ha utilizado el argumento del tratamiento de las diferencias para encubrir actuaciones pedagógicas que segregan a los individuos en función de su sexo, religión, capacidad física o intelectual, con el pretexto de que de esa forma se da una respuesta más específica

La optatividad se sustenta en el principio de que no todos los aprendizajes son igual de necesarios para todos los alumnos y alumnas.

La diversificación significa que para lograr un objetivo didáctico no existe un solo tipo de actividad de enseñanza/aprendizaje.

Se puede caer en el riesgo de que se den opciones de segunda categoría para las alumnas porque las actividades "importantes" son las de los alumnos.

a las diferencias que se constatan y, por lo tanto, a las necesidades de esos grupos.

Por lo tanto, para que la diversificación y la optatividad no sean formas encubiertas de segregación más o menos consciente, el profesorado debe tener claro que pretende conseguir el mismo tipo y grado de desarrollo de las capacidades que ha establecido en sus objetivos para los chicos y para las chicas. La diversificación proviene de utilizar distintas estrategias para diferentes alumnos y alumnas o en la optatividad plantear diferentes formas de aplicación de las capacidades adquiridas en función de sus gustos e intereses.

El concepto de diversificación exige formas de trabajo autónomas por parte del alumnado y un cierto nivel de autoorganización del propio trabajo.

Sólo desde una concepción en la que el profesor/a no es el único capaz de establecer modelos de organizar la clase, de proponer y secuenciar las tareas y de evaluar, sino que es la clase y cada alumno y alumna quien se autorregula, quien se organiza y quien comprueba sus éxitos o fracasos, es posible una organización que permita una alternativa diversificada.

El desarrollo de lo que debe ser una Educación que contemple y tenga en cuenta las diferencias (en el caso que nos ocupa las diferencias basadas en el sexo) no presupone la necesidad de un tipo de alumnado o una serie de recursos materiales especiales. Sí es necesario, en cambio, una metodología que haya logrado que el alumnado esté acostumbrado, a realizar las actividades propuestas con un nivel de autonomía alto, ya que de otra forma es imposible su realización.

Plantear actividades de enseñanza-aprendizaje de forma diversificada significa que para lograr un objetivo didáctico no existe un solo tipo de actividades, sino más de una, de forma que unas y otras se adapten a las diferentes características del grupo. Así, por ejemplo, si el objetivo didáctico que nos planteamos es el trabajo aeróbico, podemos plantear diferentes actividades que pueden elegir nuestros alumnos y alumnas. "Un grupo se puede quedar haciendo una sesión de *gimjazz* en el gimnasio mientras otro grupo realiza carrera continua en el patio.

Es un ejemplo sencillo el proponer dos tipos de actividades para trabajar una misma capacidad. Cada alumna y cada alumno hace el tipo de actividad que más le gusta y se identifica con él.

Esto tiene un riesgo, y es que se identifiquen unas actividades como claramente masculinas (y por supuesto importantes), y otras femeninas (menos intensas e importantes), por lo que el profesorado ha de ser prudente en la realización de fórmulas de diversificación. Debe enmarcar las elecciones desde el criterio personal de cada alumno y cada alumna, y no para el grupo de alumnas y otras actividades para el grupo de

alumnos. Debe tener presente cuando diseñe las actividades el que éstas sean motivantes para unos y para otros, pero presentarlas abiertas a todos y siempre intentando que las mismas supongan integración y participación mixta de ambos sexos. Como existe una descompensación entre modelos masculinos y femeninos y actividades que motivan más a los chicos que a las chicas, se tendrá que procurar que frente a modelos tan claramente masculinos se den alternativas para que las chicas se encuentren a gusto, se sientan motivadas y participen espontáneamente. Debe haber momentos en los que el chico y la chica puedan elegir a partir de la identificación con su propio sexo y modelo, de manera que haya una participación voluntaria y con la que se sientan identificados, pero también tiene que haber propuestas claramente integradoras.

La tradicional tendencia a elaborar un modelo diferente de actividades para chicos y para chicas, que sólo contribuía a segregar más y a consolidar los roles masculinos y femeninos, ha sido en el campo de la Educación Física más duradero que en otras áreas. Por ello, hoy en día no es infrecuente encontrar una interpretación del tratamiento de las diferencias en función del sexo que aboga por plantear actividades distintas para uno y otro sexos, no desde un planteamiento de tratar de eliminar diferencias, sino desde el contrario: dando por sentado que existen esas diferencias y que han de aceptarse como tales.

Esta "interpretación perversa" de la diversificación, que termina en los casos más extremos haciéndola sinónimo de segregación, estableciendo grupos en función del sexo, la capacidad o cualquier otra característica o peculiaridad, no es otro intento que el de llevar al extremo la homogeneización y es absolutamente opuesto al postulado pedagógico de tratar las diferencias.

Por lo tanto, diversificar no es separar, sino todo lo contrario: es dar opciones alternativas precisamente para evitar disgregar o separar grupos; es una forma de integrar de forma progresiva, y por, lo tanto, su objetivo es en definitiva lograr iguales oportunidades para todos siguiendo caminos diferentes, porque no todos son iguales o parten del mismo punto de partida con respecto a intereses, aptitudes, condiciones socioeconómicas, roles asignados...

Diversificar no puede terminar siendo una forma de segregar, de agrupar en función del género o la aptitud, ni una forma de hacer Educación Física masculina y femenina separada.

REFLEXIONES

- *Tienes en cuenta que los alumnos y las alumnas van teniendo cada vez intereses diferentes. ¿Quiénes van perdiendo interés por el tipo de actividad que propones: el grupo de chicos o el de chicas? ¿Esa pérdida de motivación no será debido a que como se van definiendo cada vez más intereses diferentes, cada*

ACCION POSITIVA

- Proponer distintas actividades y tareas para desarrollar los objetivos y que respondan a intereses diferentes.
- La evaluación no ha de hacerse proponiendo un mismo punto de llegada para todos (conductas terminales esperadas), sino que hay que tener en

vez responden las actividades menos a sus características propias?

- *¿Propones las mismas actividades para todos por igual, o tienes en cuenta que no todos parten con las mismas actitudes y aptitudes y, por lo tanto, el grado y tipo de aprendizaje varía?*
- *Al plantearte un objetivo a conseguir, ¿analizas todas las posibles tareas y tipos de actividad que pueden contribuir a desarrollar esas capacidades en el individuo, o identificas los objetivos con un determinado tipo de actividades?*
- *¿Identificas primero las actividades o las capacidades? (Por ejemplo: tomamos el objetivo de mejorar sus funciones de ajuste, dominio y control corporal. ¿Qué sucede?; automáticamente lo identificamos con una serie de actividades gimnásticas, o bien primero analizamos qué diferentes tareas comporta que el alumno y la alumna tengan que ajustar, dominar y controlar sus movimientos en diferentes situaciones y después vemos cuántas de esas tareas se identifican con actividades típicamente masculinas, cuántas femeninas y cuántas no tienen una asignación previa a un género, incorporando en cantidades similares tareas de los tres tipos en la programación.)*

cuenta el punto de partida de cada alumno y alumna, los aprendizajes previos, su nivel de motivación... Por lo tanto, para un mismo contenido las conductas terminales pueden ser diferentes.

- La motivación no depende de la actividad física por sí misma, sino del compromiso motor que cada alumno y cada alumna establece en esa actividad. Y este compromiso motor depende tanto de cómo se identifique el chico o la chica realizando la tarea, cuanto de la dificultad o facilidad en la ejecución de la misma según sean sus aptitudes. Por lo tanto, si es habitual adaptar las actividades que proponemos a nuestros alumnos en función de su mayor o menor facilidad, ¿por qué no es tan habitual hacer lo mismo para las chicas, de manera que no rechacen determinadas actividades para las que no se encuentran motivadas, simplemente porque es difícil que puedan identificarse con ellas?. Incluso en ocasiones se da la paradoja de que se entiende que adaptar las actividades para las chicas significa reducir la dificultad, pero manteniendo la misma tarea, lo que responde a una identificación más o menos consciente de alumnas = alumnos torpes.
- Dejar opciones abiertas a los alumnos y alumnas (actividades que pueden elegir los chicos y las chicas y que responden a intereses con los que están más identificadas las chicas).
- Modificar y adaptar las tareas de manera que se favorezca y se facilite la participación de las chicas. Frente a cualquier propuesta claramente masculina debe existir una alternativa claramente femenina.
- Integrar chicas y chicos en las actividades que más se atribuyen a un sexo determinado (lucha, expresión corporal...) y diversificar en dónde las

atribuciones a un modelo masculino o femenino son más sutiles (condición física, cualidades motoras...).

- Analizar mediante cuestionarios, análisis de la enseñanza, investigación, observaciones, puestas en común, etc., qué tipo de actividades y tareas prefieren los chicos y cuáles las chicas, comprobar que ambos están compensados en las propuestas de la programación. Ver qué objetivos pueden cubrirse con ese tipo de actividades y cómo presentarlas como alternativas de unos mismos contenidos modificando las tareas.
- Variar las condiciones y reglas que se dan normalmente a las tareas y actividades adaptándolas de forma que evitemos aquellos aspectos que hacen que las chicas no se identifiquen genéricamente con ellas. (Por ejemplo, las chicas no se identifican con la práctica del fútbol, pero podemos presentar una alternativa al juego del fútbol donde se sigan trabajando los desplazamientos con dominio de balón basados en la coordinación óculo-pie y, sin embargo, no se identifique con "jugar al fútbol".)
- Presentar opciones para profundizar en las capacidades motrices del ser humano sin plantearlo desde el rendimiento y la eficacia en las habilidades específicas. Por ejemplo, desde la óptica de Educación para la Salud, o enfocadas al ocio y la recreación o a la utilización creativa, plástica y expresiva del movimiento, etc., donde la alumna no se sienta constreñida ante modelos claramente masculinos.

En cualquier caso, piensa que no es Diversificación:

- *Desarrollar determinadas capacidades en los chicos y otras diferentes para las chicas.*
- *Dar opciones cerradas masculinas y femeninas (el grupo de chicas hace estas actividades y el de los chicos estas otras). Hacer grupos de chicas y de chicos, al menos sistemáticamente.*
- *Diseñar un modelo de Educación Física para chicos y otro para chicas. Reforzar las tareas como típicamente masculinas o femeninas porque eso dificulta la integración de los chicos o de las chicas en las actividades del otro sexo.*
- *No dar posibilidades reales de elección. Dar opciones cerradas.*

Las actividades extraescolares

Dentro de las ofertas educativas de un centro y relacionadas con el mismo, aunque con un carácter completamente voluntario y extracurricular, están las actividades extraescolares.

La Educación Física ha tenido y tiene una gran proyección en las actividades extraescolares, siendo la única oferta de este tipo en muchos centros. Esta fuerte incidencia ha condicionado, en ocasiones, incluso las propias actividades escolares.

En algunas ocasiones, por el hecho de ser una especie de carta de presentación del propio centro en competiciones escolares, estas actividades se han ido alejando de su función educativa, reproduciendo esquemas cuasiprofesionales: fuertes entrenamientos, selección en función del rendimiento, planteamientos poco lúdicos, magnificación del resultado y, por supuesto, segregación por sexos.

En ocasiones, estos estereotipos han trascendido a la propia clase de Educación Física, marginando o segregando a aquellos que en razón de su sexo o sus aptitudes de quienes no se esperaba una posible participación en las mismas, y decantándose actividades de la propia clase como preselección para los equipos.

La presión familiar, los estereotipos sociales y el propio planteamiento de la competición escolar hacen que se contribuya aún más a marginar la participación de las chicas (hay mucha menor variedad de oferta de actividades extraescolares para las chicas que para los chicos, y hay una mayor presión social y familiar para que participen los chicos que para que lo hagan las chicas), y las pocas que existen son claramente segregadas de los chicos (no existen apenas actividades en que puedan participar chicos y chicas de forma integrada).

REFLEXIONES

- *¿Cuántos chicos participan en las actividades físico-deportivas extraescolares? ¿Y cuántas chicas?*
- *¿Qué tipo de ofertas de actividades físico-deportivas se proponen? ¿Cuántas responden a un modelo claramente masculino? ¿Cuáles de ellas están abiertas a que se apunten chicos y chicas? Y en esos casos, ¿realizan las actividades juntos o separados?*

ACCION POSITIVA

- Deben existir al menos igual número de actividades claramente para chicas de las que hay para chicos.
- Los grupos han de ser siempre abiertos y no discriminatorios. En la medida de lo posible, organizar actividades y competiciones mixtas.
- El presupuesto que tengan las actividades típicamente masculinas no puede ser superior al de las actividades a las que mayoritariamente asisten las chicas.

- *¿Cuál es el balance entre el número de actividades claramente diseñadas pensando en chicas o a las que mayoritariamente se apuntan chicas y las de los chicos? Si están subvencionadas por el A. P. A. o cualquier otra entidad, comparar los presupuestos asignados a las actividades de chicas y a las de chicos.*
- *Entre hermanos ocurre que los varones participan en actividades extraescolares de carácter físico-deportivo y sus correspondientes hermanas no lo hacen. ¿Les apoyan igual en casa a unos y a otros para que vayan?*
- *El Ayuntamiento donde está tu centro ¿hace algo por evitar un tratamiento desigual de las chicas respecto de los chicos en los niveles de participación en actividades físicas y deportivas, clubs, etc.? ¿Contribuimos desde el centro a mantener esta situación?*
- *Hacer una encuesta entre los chicos y las chicas sobre el empleo del tiempo de ocio. A qué atribuyen más o menos importancia. Qué otras tareas se les asignan y limitan su tiempo de ocio (colaborar en casa, cuidar de otros hermanos más pequeños...). Contabilizar el tiempo real de ocio de los chicos y de las chicas.*
- *Si existen actividades extraescolares que suponen salir lejos del centro y dormir fuera (por participar en campeonatos, actividades en la Naturaleza, campamentos y albergues...), ¿qué porcentaje de autorizaciones y no autorizaciones dan los padres cuando son chicas y cuando son chicos? ¿Quiénes salen más: ¿los chicos o las chicas? (hacer el estudio separado cuando las actividades son sólo de chicos o sólo de chicas, o cuando son mixtas).*

- Hay que hacer campañas escolares para fomentar la participación de las chicas en actividades extraescolares. Igualmente hay que hacer campañas para que los padres y las madres dejen igual tiempo libre a las chicas que a los chicos y que les animen de igual manera.
- Ampliar el número de ofertas de actividades extraescolares de carácter ocupacional y recreativo más que competitivo:
 - Ludoteca (juegos motores dirigidos para niños y niñas).
 - Mantenimiento (*gimjazz, aerobio, yoga, gimnasia de mantenimiento...*).
 - Patinaje.
 - Baile y danza.
 - Deportes alternativos:
 - Badminton.
 - Indiaca.
 - Piragüismo.
 - Escuelas deportivas (de participación mixta y competición interna de equipos mixtos).
 - Club de montaña
 - Club cicloturista
 - Natación

Resumen:

- *Las actividades extraescolares son más sexistas cuanto menos sistemáticas son y menos coordinadas están con los equipos pedagógicos.*
- *Se repiten los esquemas de asignación de papeles en función del sexo, para el varón el ámbito exterior al hogar, la disponibilidad de tiempo de ocio, mayor independencia, para la mujer el ámbito del hogar, la ayuda en las tareas domésticas acabadas las clases, menor independencia.*
- *Las actividades extraescolares para chicos cuentan con más recursos económicos, más opciones, más reconocimiento por parte de los padres.*
- *Por lo general las actividades extraescolares reproducen más fielmente los estereotipos sexistas que las clases de Educación Física. Sobre todo las organizadas hacia la competición escolar.*

10

Evaluación y discriminación

Autoevaluación

Elementos para la elaboración de escalas de observación

Si como hemos visto en los apartados anteriores tanto los contenidos objeto de aprendizaje como los métodos o la organización empleada pueden resultar discriminatorios para las alumnas si no establecen las correcciones oportunas, también el sistema de evaluación utilizado puede adolecer de lo mismo.

Evaluar es emitir un juicio de valor acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez recogidos los datos oportunos en relación a los objetivos e intenciones educativas previamente señalados.

En este sentido, una primera aproximación a la toma de datos que puede ser significativa es hacer un análisis de los resultados obtenidos por alumnos y alumnas, aunque sólo sea en términos de "nota", ya que puede ser un punto de partida para reflexionar sobre la eficacia del proceso. Por ejemplo:

- Qué porcentaje de aprobados y suspensos corresponde a alumnos y alumnas.
- Qué porcentaje dentro de cada tipo de calificación corresponden a unos y a otras.
- Porcentajes de faltas de asistencia en chicos y chicas.
- Porcentajes de exentos y exentas.

A veces estos resultados o conductas presentados por unos y otras pueden estar mediatizados por el sistema de evaluación empleado.

Así, parece evidente que si se utiliza exclusivamente el sistema de evaluación cuantitativa (por objetivo y riguroso que pueda parecer) es más fácil caer en una evaluación discriminatoria, sobre todo si se hace en términos de rendimiento, ya que alumnos y alumnas no parten de la misma situación, y los progresos suelen ser inferiores en ellas, por lo que la motivación tiende a decaer.

También parece más susceptible de caer en lo mismo el sistema de evaluación normativa que el criterial, aun cuando las poblaciones de referencia correspondan a las del mismo sexo.

Y, aunque los distintos tipos de evaluación no tienen por qué ser excluyentes entre sí, sino más bien complementarios, debemos, a efectos de esta guía, encontrar un sistema de evaluación lo más personalizado posible que tome al alumno/a como "norma de sí mismo/a" y que, por lo tanto, evalúe sus logros independientemente del sexo al que pertenezca.

ALGUNOS EJEMPLOS DE EVALUACION

- 1. El procedimiento habitual para la evaluación es la evaluación por criterio, es decir, el resultado obtenido por el alumno/a es comparado con otros resultados obtenidos por el mismo (tras un período de tiempo determinado), o con respecto a un criterio fijado de antemano (una marca prefijada, unas características determinadas de la ejecución técnica de una habilidad, etc.)*
- 2. La otra opción la constituye la evaluación por norma, en la que nos limitamos a comparar los resultados de nuestro alumnado con los resultados de una población (tablas de ámbito regional, nacional, internacional) o con los resultados del grupo del que forma parte. Esta segunda opción, que en definitiva lo que pretende es situar al alumno/a con relación a los demás, es mucho más problemática pues ya, desde el inicio, deberemos utilizar o, en su caso, elaborar unas tablas para chicos y otras para chicas, propiciando así una división por sexos de nuestros grupos y una no deseada búsqueda de la "marca" por unas y otros.*

ACCION POSITIVA

- Valorar tareas motrices que se ajustan exclusivamente a los estereotipos o intereses desatendiendo la propuesta de actividades que respondan más a los intereses y estereotipos femeninos implica una situación de desigualdad ya en el planteamiento inicial de la evaluación. ¿Qué evaluó?
- Evaluar sólo los aprendizajes de un tipo del contenido (habilidades motoras,...) como ya hemos visto en el apartado correspondiente a los contenidos, la selección de estos es ya significativa por sí misma, y tiene una incidencia directa sobre nuestras alumnas y alumnos.
- Valorar sólo las conductas terminales supone ignorar la diferente situación inicial de la que parten chicas y chicos, al comienzo de sus aprendizajes.
- La evaluación competitiva y sólo de aquellas pruebas en las que siempre destacan los chicos.
¿Por qué no incluimos otras pruebas?
¿Otros tests? ¿por qué insistir en cuantificar, en comparar? Este tipo de datos, si constituye el único criterio de evaluación, acaba siendo un elemento más de desmoralización y desánimo para las alumnas, y va en detrimento de su autoconcepto.
- Igualmente, evaluar sólo para medir supone desperdiciar el potencial implícito en una evaluación: Conocer las posibilidades, el progreso, la evolución de las capacidades, los ritmos de aprendizaje individualizados, etc.
- Reducir nuestra evaluación a una cuantificación de los resultados: evidentemente éstos son importantes en nuestro proceso evaluador, pero no en exclusividad. Pues estaremos ignorando ¿Cuál es la situación inicial de nuestras alumnas? ¿Con qué ritmo progresan? ¿Qué esfuerzo le supone? ¿Qué empeño, qué actitud tiene? ¿Con qué apoyos cuenta? ¿Cuáles son sus capacidades?

Si utilizamos procedimientos *normativos*, habrá que tener en cuenta las diferencias iniciales y evitar aquellas habilidades motrices en las que las experiencias previas de los alumnos hagan que los resultados reflejen una clara situación de desventaja de las alumnas respecto a ellos. Por ejemplo, utilizar en el desarrollo de habilidades la propuesta de especialidades como badminton, hockey, danza, aerobio, etc., frente a fútbol, balonmano, baloncesto, etc.

Si el procedimiento utilizado es *criterial*, también debemos cuestionarnos cuál es el modelo propuesto:

Si se ajusta a un modelo *androcéntrico*, generalmente la valoración realizada contempla escalas en las que el "rendimiento" esperado de las chicas es cualitativamente el mismo que en los chicos, pero cuantitativamente menor: por ejemplo, saltan menos, corren menos, realizan menos repeticiones de un ejercicio, etc.

La alternativa en este caso podría ser para un mismo objetivo; por ejemplo, el desarrollo de la resistencia, proponer alternativas diferentes: carrera continua, aerobio, etc.

Si el modelo propuesto no prioriza los estereotipos masculinos, las variaciones que se den en los rendimientos vendrán determinadas por las diferencias individuales, y no por razón de sexo.

Autoevaluación

Nuestros alumnos y alumnas se autoevalúan, aunque sea de forma intuitiva, no premeditada ni propuesta por el profesorado de antemano. Pero, en nuestro caso, la autoevaluación puede constituir un punto de apoyo fundamental en la transformación de actitudes sexistas si le damos el enfoque adecuado, considerándola como un proceso de autocrítica y de reflexión sobre la propia realidad.

No le pedimos a nuestro alumnado que emita un juicio global sobre sí mismo (“soy muy buena” o “lo hago mal”, etc.), sino que pretendemos una reflexión sobre su proceso de cambio en la actitud, en las expectativas y, en definitiva, sobre sus logros respecto a la educación física.

Para asegurarnos que la autoevaluación tenga los efectos formativos que buscamos, deberemos -sobre todo al comienzo, por la falta de tradición que este procedimiento de evaluación tiene en nuestro sistema educativo- orientar a nuestras alumnas y alumnos, indicándoles los objetivos deseados, de forma que puedan analizar el camino recorrido y el que falta por recorrer, los aspectos y puntos positivos del proceso y de los resultados y los errores de ambos.

Deberemos poner en sus manos, pues, los instrumentos precisos, marcando con claridad los puntos de referencia. Así, podremos definir las “claves” de su autoevaluación, asociándolas siempre al proceso en el que se encuentran y no a las conductas terminales, identificando sus capacidades, habilidades y estado de desarrollo respecto a sí mismos o a los otros/as, realizando cada uno/a un seguimiento personal mediante registros continuos de pruebas y tareas en función de objetivos y planes personalizados. De manera que nuestros alumnos, y especialmente nuestras alumnas, por su falta de hábito y protagonismo en las clases de Educación Física, valoren cualquier logro conseguido y constaten las mejoras fruto de su esfuerzo y de su progresivo cambio de expectativas y mentalidad respecto a nuestro área.

Concluyendo, insistimos en que no debemos plantearnos la evaluación como paso final del proceso, sino que optamos por el enfoque formativo de la evaluación en la medida en que éste nos sirva para ir desarrollando y reformando nuestro programa.

Nuestras observaciones y valoraciones irán encaminadas a responder cuestiones como:

- *¿En qué medida estoy cubriendo los objetivos planteados?*
- *¿El nivel de participación de las alumnas aumenta? ¿En particular?*
- *¿Qué unidad resulta más eficaz?*
- *¿Qué tipo de trabajo favorece la no discriminación?*

- *¿Con esta metodología estoy cubriendo los objetivos de no discriminación?*
- *¿El sistema de organización de la clase previene la inercia de muchas alumnas a quedarse atrás y automarginarse? (por falta de seguridad, de apoyo, de tradición, etc).*
- *¿Qué modificaciones hacen falta?*
- *Si tengo posibilidad de que un evaluador externo haga una ficha de observación de una serie de mis clases, ¿qué porcentaje de interacciones hay con las alumnas? ¿Y con los alumnos? ¿Qué carácter tienen?*
- *¿Qué efectos, no previstos, se están produciendo?*
- *¿Qué tipo de material resulta más útil teniendo en cuenta mi objetivo?*
- *¿En qué medida mi alumnado asimila, responde a los cambios que voy introduciendo en mi programa?*
- *¿Qué interés y actitud muestran, respecto al sexismo, alumnas y alumnos?*
- *¿Qué aspectos presentan mayor dificultad?*
- *¿Disminuye o aumenta el interés y participación de las alumnas en tal actividad?*

Por otra parte, si el objetivo de esta guía es producir un cambio tanto del comportamiento del profesorado como de los alumnos y alumnas en vistas a un aprendizaje no sexista, es necesario también disponer de instrumentos que nos informen del alcance de dichos cambios y de la eficacia de los mismos.

En este sentido, y dada la influencia que el comportamiento docente del profesorado tiene en orden a erradicar o a reforzar las conductas de los alumnos/as, la primera medida a adoptar será la del control del propio comportamiento, sobre todo aquellos que son consecuencia del currículum oculto y, por lo tanto, más difíciles de identificar (ver pág. 25).

Para ello son útiles la utilización de grabaciones que recogerán:

- El lenguaje utilizado con alumnos y alumnas.
- Tipo y número de refuerzos dirigidos a unos y otras.
- Frases estereotipadas sobre la conducta de unos y otras.
- Transmisión de expectativas a unos y otras.
- Proporción de modelos masculinos utilizados en la enseñanza, etc.

Para la evaluación de las conductas de los alumnos/as utilizaremos los recursos habituales, como son:

- Anecdóticos.
- Listas de control.
- Registro de datos.
- Fichas de observación.
- Cuestionarios, etc.

A continuación se expone un ejemplo de tabla de observación en la que aparecen categorizadas las conductas que queremos observar.

Elementos para la elaboración de escalas de observación

Nos permiten registrar o juzgar los comportamientos y objetivos asociados a algún tipo de graduación. En la tabla de observación especificaremos por adelantado qué características se van a juzgar y las categorías que estableceremos para juzgarlas.

Se pueden incluir aspectos como:

NIÑAS

NIÑOS

1. UTILIZACION ESPONTANEA DEL ESPACIO

- a) Las niñas ocupan sólo espacios centrales.
- b) Las niñas ocupan todo el espacio.
- c) Las niñas ocupan espacios periféricos o marginales.

- a) Los niños ocupan sólo espacios centrales.
- b) Los niños ocupan todo el espacio.
- c) Los niños ocupan espacios periféricos o marginales.

2. CONFIGURACION DE GRUPOS EN LA CLASE DE EDUCACION FISICA

- a) Las niñas permanecen siempre juntas.
- b) Las niñas en ocasiones se mezclan y relacionan con sus compañeros.
- c) No se forman grupos diferenciados por sexos.
- d) Los niños y las niñas se reparten equilibradamente el espacio.

- a) Los niños permanecen siempre juntos.
- b) Los niños en ocasiones se mezclan y relacionan con sus compañeras.
- c) No se forman grupos diferenciados por sexos.
- d) Los niños y las niñas se reparten equilibradamente el espacio.

3. UTILIZACION DE MATERIAL

- a) Las niñas utilizan cualquier material indistintamente.
- b) Las niñas se interesan más por determinado material (...). ¿Cuál?
- c) Las niñas no muestran interés por ningún material.
- d) Las niñas rechazan el material que vincula a lo masculino. ¿Cuál?

- a) Los niños utilizan cualquier material indistintamente.
- b) Los niños se interesan más por determinado material (...). ¿Cuál?
- c) Los niños no muestran interés por ningún material.
- d) Los niños rechazan el material que identifican a lo "femenino". ¿Cuál?

4. ACTIVIDAD DURANTE LA CLASE DE EDUCACION FISICA

- a) Las niñas participan en cualquier actividad propuesta.
- b) Las niñas participan sólo en algunas actividades (...). ¿Cuáles?
- c) Las niñas se niegan a participar en algunas actividades (...). ¿Cuáles?

- a) Los niños participan en cualquier actividad propuesta.
- b) Los niños participan sólo en algunas actividades (...). ¿Cuáles?
- c) Los niños se niegan a participar en algunas actividades (...). ¿Cuáles?

5. PARTICIPACION EN ACTIVIDADES FISICAS EXTRAESCOLARES

- a) Niñas que participan en cualquier actividad propuesta (porcentaje).__
- b) Niñas que participan en algunas de las actividades propuestas. ¿Cuáles? (porcentaje).__
- c) Niñas que no participan en ninguna actividad (porcentaje).__

- a) Niños que participan en cualquier actividad propuesta (porcentaje).__
- b) Niños que participan en algunas de las actividades propuestas. ¿Cuáles? (porcentaje).__
- c) Niños que no participan en ninguna actividad (porcentaje).__

11

Resoluciones recientes
de organismos
internacionales de carácter
intergubernamental,
UNESCO y Consejo de Europa

Unesco

RECOMENDACION n.º 4 sobre la “Promoción del deporte para todos y su extensión a todos los grupos de la población”²⁸.

Apartado II, 1, c: “Alentar la extensión de la práctica de las actividades físicas y deportivas a las jóvenes y mujeres, de conformidad con la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), así como la aplicación de las recomendaciones de la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer” (1958).

Apartado II, 1, d: “Intensificar la presencia de la mujer en los puestos de responsabilidad de la Administración del deporte”.

Consejo de Europa

RESOLUCION n.º 3 sobre “La mayor participación de las mujeres en el deporte”²⁹

DECIDEN tomar en los países respectivos todas las medidas apropiadas para llevar a cabo una política tendente al desarrollo de la participación de la mujer en el deporte, y en especial:

- Estimulando a los poderes públicos, las federaciones deportivas y a otras instancias competentes a reconocer y aceptar sus responsabilidades individuales en facilitar un cambio fundamental de actitudes respecto de la participación de la mujer en el deporte.
- Favoreciendo una mayor utilización de las posibilidades que se les ofrecen para participar en el deporte.
- Destinando recursos complementarios o, cuando esto no sea posible, reservando con prioridad los recursos existentes a la mejora de los equipamientos destinados a los deportes que ellas desean particularmente practicar.
- Examinando el lugar de la mujer en la promoción y la administración del deporte en tanto que servicio público, en los niveles nacional, regional y local, incluida la iniciación de una política activa de reclutamiento de mujeres para los puestos de responsabilidad.
- Estimulando la instalación de guarderías en las instalaciones deportivas públicas.

²⁸ Segunda Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física. Moscú, 21-25 de noviembre de 1988.

²⁹ Tercera Conferencia de Ministros Europeos Responsables del Deporte. Palma de Mallorca, 8-10 de abril de 1981.

- Estimulando la creación de programas y de equipamientos que permitan a todos los miembros de la unidad familiar practicar deporte conjuntamente.
- Considerando todas las medidas que puedan ser adoptadas para eliminar el sexismo en el deporte y la educación física, tanto en la escuela como fuera de ella.

12

Bibliografía

- ALBERDI, I.** (1987): *Coeducación y sexismo en la Enseñanza Media*. Edit. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- ALBERDI, I.** (1986): *La educación de la mujer en España*. Edit. Tecnos.
- ALVAREZ DEL VILLAR, Carlos** (1985): *La preparación física del fútbol, basada en el atletismo*. Edit. Gymnos.
- ASOCIACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LOVAINA** (1983): *Educación Física de Base*. Edit. Gymnos.
- BANDERA, A.** (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Edit. Espasa-Calpe.
- BAYER, Claude** (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Edit. Hispano Europea.
- BERGE, J.:** *Vivir tu cuerpo*.
- BOULCH, J. Le.** (1969): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Edit. Paidós.
- BOULCH, J. Le.** (1969): *La educación por el movimiento*. Edit. Paidós.
- BRECHER, Deborah** (1989): *Gender and Learning, do Women Learn Differently*. Edit. Literary Center.
- BROWN, R.** (1972): *Psicología social*. Edit. Siglo XXI.
- BRYANT J. Cratty** (1979): *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Edit. Miñón.
- CASAS, J. J.** (1987): *La participación laboral de la mujer en España*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- COLEMAN, J. C** (1987): *Psicología de la adolescencia*. Edit. Morata.
- DIEN, Liselott** (1978): *Deporte desde la infancia*. Edit. Miñón.
- DURÁN HERAS, M. A.** (1988): *La jornada interminable*. Edit. Icaria.
- FAURIA, Juan** (1973): *Héroes olímpicos*. Edit. Doncel.
- GARCÍA MESSEGUER, A.** (1986): *Lenguaje y discriminación sexual*. Edit. Montesinos.
- GIANNINI BELOTTI, Elena** (1978): *A favor de las niñas*. Monte Avila Editores.
- GROSSER, STARISCHKY Y ZIMMERMANN** (1988): *Principios del entrenamiento deportivo*. Edit. Martínez Roca.
- GRUPPE, Omno** (1976): *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Edit. INEF.
- HARRYS, D.** (1976): *¿Por qué practicamos deporte?*. Edit. Jims.
- IZQUIERDO, J., y otros** (1978): *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Serie Estudios 20. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- KNAAP, Bárbara** (1981): *La habilidad en el deporte*. Edit. Miñón.

- KOMAROWSKY, M.** (1953): *Women in the Modern World*. Edit. Little Brown and Company. Boston.
- LAKOFF, Robin** (1981): *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Edit. Hacer.
- MICHEL, André** (1987): *Fuera moldes*. UNESCO.
- MORENO, M.** (1986): *Cómo enseñar a ser niña: El sexismo en la escuela*. Edit. Icaria.
- MOSSTEN, Muska**: *La enseñanza de la Educación Física*. Edit. Paidós.
- MOSSTON, Muska** (1982): *La enseñanza de la Educación Física*. Edit. Paidós.
- OGLESBY, C.** (1982): *Le sport et la femme*. Edit. Vigot.
- PALMADE, Guy** (1989): *Los métodos en pedagogía*. Edit. Oikos-Tau, S. A.
- PELEGRÍN, Ana** (1984): *Cada cual atiende a su juego*. Edit. Cincel.
- PIERON, M.** (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Edit. Gymnos.
- PILATELEÑA, A.** (1984): *Educación físico-deportiva. Didáctica*. Edit. A. Pilateleña.
- RIGAL, Robert** (1987): *Motricidad humana*. Edit. E. Pilateleña.
- RIoux y CHAPPUIS** (1978): *Elementos de Psicopedagogía deportiva*. Edit. Miñón.
- ROCHEVANBLE-SPENLE, A. M.** (1968): *Lo masculino y lo femenino en la sociedad contemporánea*. Edit. Ciencia Nueva.
- RUIZ PÉREZ, Luis Miguel** (1987): *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Edit. Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, Fernando** (1984): *Didáctica de la educación física y el deporte*. Edit. Gymnos.
- SANTOS GUERRA, M. Angel** (1984): *Coeducar en la escuela*. Grupo Cultural Zero.
- SEYBOLD, A., y BRUNHUBER** (1963): *Nueva pedagogía de la Educación Física*. Edit. Kapelusz, S. A.
- SINGER, Robert** (1986): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Edit. Hispano Europea.
- SPENDER, Dale** (1982): *Invisible women*. Edit. Writers and Readers, P.C.S.C.
- STANDWORTH, M.** (1983): *Gender and Schooling*. Edit. Hutchinson Co.
- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina** (1988): *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie Rosa y Azul. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

- VARIAS AUTORAS** (1985): *Primeras Jornadas Mujer y Educación*. Edit. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Serie Documentos, n.º 3.
- VARIAS AUTORAS** (1987): *El sexismo en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General. de Renovación Pedagógica. Colección: Documentos y Propuestas de Trabajo.
- VARIOS AUTORES** (1985): *La educación física en las enseñanzas medias*. Edit. Paidotribo.
- VARIOS AUTORES** (1987): *Educación Física. Primer Nivel*. Edit. Cothoar.
- VARIOS AUTORES** (1988): *Revista de la Juventud* núm. 32. Edit. Instituto de la Juventud.
- VARIOS AUTORES** (1986): *Folleto divulgativos*. Edit. Consejo Superior de Deportes.
- VARIOS AUTORES** (1988): *Programas y contenidos de la Educación Físico-Deportiva en BUP y FP*. Edit. Paidotribo.
- VARIOS** (1989): *Dona y Sport*. Jornadas del Ayuntamiento de Barcelona.
- VARIOS**: *Juventud en España 1988. Informe*. Edit. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- VARIOS** (1985): *Mujer y educación*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- VARIOS AUTORES Y AUTORAS** (1985): *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*. Edit. Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma.
- VARIOS** (1986): *Mujer y deporte*. Serie Debate 3. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- VARIOS**: *Diseño Curricular Base*. Edit. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VARIOS**: *Folleto divulgativos*. Edit. Consejo Superior de Deportes.
- VARIOS** (1987): *La educación de lo femenino*. Edit. Ahorna.
- VARIOS** (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Víctor Orenga, Editores.
- VARIOS** (1986): *Programa de Acción*. Edit. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- VARIOS AUTORES** (1985): *Una proposta d'evaluació sociomètrica del fet coeducatiu*. Edit. Universidad de Barcelona. Bellaterra.
- VÁZQUEZ, Benilde** (1989)} *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos. Madrid.



Ministerio de Educación y Ciencia