

‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física ‘Like a girl’: a provocative study on gender stereotypes in physical education

Javier Monforte, Joan Úbeda-Colomer
Universidad de Valencia (España)

Resumen Visibilizar y combatir las desigualdades de género que se (re)producen en el deporte constituye uno de los retos principales de la educación física sociocrítica. Este estudio provocativo aborda la percepción del alumnado sobre los estereotipos de género en su engarce con la habilidad motriz. Para ello, analiza una experiencia pedagógica en educación física basada en el uso del edublog. Se recogieron 110 comentarios de un grupo de estudiantes de Bachillerato a través de una entrada que contenía un video de YouTube sobre estereotipos de género en el deporte y varias preguntas para estimular el debate. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático flexible de los comentarios. Los resultados se organizan en dos temas –cambio y reproducción– y se abordan a partir de tres aproximaciones a los estereotipos: tradicional, situacional y de contenido. Se plantean generalizaciones de los resultados y se problematiza el uso del video como recurso didáctico. Finalmente, se ofrecen tres recomendaciones para repensar la pedagogía con perspectiva de género en educación física.

Palabras clave: Género, Educación Física Sociocrítica, Habilidad Motriz, Edublog, Investigación Cualitativa.

Abstract: Making visible and contesting gender inequalities (re)produced in sport is one of the key challenges of socio-critical physical education. This provocative study addresses students’ perception on gender stereotypes as connected to physical ability. To do so, it examines a pedagogical experience in physical education based on the use of an edublog. 110 comments written by a group of baccalaureate students were collected through a post that included a YouTube video on gender stereotypes in sport and several questions to stimulate discussion. Subsequently, a flexible thematic analysis was carried out. The results are organised in two themes –change and reproduction– and are discussed drawing on three stereotype approaches: traditional, situational, and content. Generalizations of the results are provided and the use of the video as a didactic resource is problematized. Finally, three recommendations to rethink a gender-relevant Physical Education are offered.

Keywords: Gender, Socio-critical Physical Education, Physical Ability, Edublog, Qualitative Research.

Introducción

Pese a los esfuerzos invertidos para que la cuestión de género ocupe una posición relevante en el deporte y la educación física (EF) (Gorely, Holroyd & Kirk, 2003, Rodríguez y Miraflores, 2018), esta sigue siendo una fuente de preocupación cultural y educativa. La voluntad de mantener el género en un primer plano se justifica en parte porque siguen existiendo obstáculos para la participación y el reconocimiento de las mujeres en el deporte, y en parte porque dichos obstáculos son cada vez más difíciles de distinguir y abordar. La desigualdad y la violencia de género no son siempre directas, físicas, frontales y reconocibles, sino que también son mediadas, virales, sutiles e invisibles, de manera que puede parecer que han desaparecido (Han, 2016). La noción de ‘espejismo de la igualdad’ (Valcárcel, 2008) da cuenta del fenómeno mediante el cual las personas jóvenes no perciben las injusticias por razón de género que se producen en la sociedad actual. De forma similar, García-Pérez et al. (2014) utilizan el concepto de ‘ceguera de género’ para definir la ‘incapacidad para percibir la desigualdad y las prácticas de discriminación’ debido a su naturalización (p. 386).

En este contexto, resulta necesario *educar la mirada*, es decir, despertar la disponibilidad y la capacidad para percibir la desigualdad y las prácticas culturales de discriminación y violencia de género que operan de forma oculta en el deporte y la EF (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Piedra, Macías y Romero, 2014; Lerule, Martos-Fernández y Zabala, 2015). En virtud de ello, la pedagogía sociocrítica apela al potencial de la EF como espacio de reflexión y agente transformador. En su revisión sobre investigación sociocrítica en EF y formación del profesorado, Felis-Anaya, Martos-García & Devís-Devís (2018) introducen la categoría de ‘estudios provocativos’ para referirse a las experiencias pedagógicas que provocan el pensamiento crítico del alumnado. Los estudios provocativos permiten conocer en profundidad y transformar las percepciones del alumnado dentro del contexto educativo y cultural en que se producen y se expresan. Por ello, son de gran utilidad para (re)orientar las estrategias de promoción de la igualdad de género en y a través de la EF. En la literatura internacional reciente, podemos encontrar varias iniciativas en EF feminista donde se utilizan relatos ficticios, revistas, vídeos o torneos deportivos como pretexto provocativo

(Azzarito y Solomon, 2006; Dowling, Fitzgerald y Flintoff, 2015; Mooney y Gerdin, 2018; Pérez-Samaniego et al., 2016; Sánchez-Hernández et al., 2018). Sin embargo, la presencia de estudios provocativos sobre género, deporte y EF en la literatura nacional es todavía escasa (Buchón, Molina & Martínez-Baena, 2017).

El objetivo de este artículo es indagar en la percepción del alumnado de EF, focalizando en uno de los problemas que, según señala Soler (2009), más preocupa a los estudios de género en la EF y el deporte en España: la reproducción de los estereotipos de género (EG) tradicionales, y los procesos de cambio y superación de los mismos. El problema de investigación se sintetiza en las siguientes preguntas: ¿Cuál es la percepción del alumnado de secundaria sobre los EG producidos y reproducidos en el deporte? ¿Cómo podemos intervenir desde una EF provocativa?

Marco teórico

Los estereotipos de género

Este apartado contiene los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. Presenta diversas formas de definir e interpretar qué son los EG y plantea varios enfoques para comprender cómo operan. Asimismo, introduce distintos conceptos clave para situar los EG en un marco de comprensión del género más amplio.

Los EG hacen referencia a las creencias compartidas sobre qué significa ser un chico o una chica. Ejercen una doble función: i) atribuir a cada categoría sexual características diferenciadas y mutuamente excluyentes; y ii) determinar qué es socialmente adecuado y reflejar lo que se considera normal y corriente. De acuerdo con algunas autoras como Chalabaev et al. (2013), los EG no son preceptos, sino que corresponden estrictamente a descripciones. Un ejemplo de EG en línea con esta concepción es la expresión ‘los hombres hacen más deporte que las mujeres’. En contraste, para autoras como Kollmayer, Schober y Spiel (2018), los EG ostentan un carácter descriptivo y prescriptivo. El componente descriptivo remite a las creencias sobre las características o atributos que los hombres y las mujeres *poseen*, mientras que el prescriptivo alude a las creencias que los hombres y las mujeres *deberían poseer*. De ahí que, desde este punto de vista, la expresión ‘a los hombres les corresponde participar en el deporte más que a las mujeres’ también se considere un EG.

En este artículo, entendemos que los EG ostentan ambos componentes y que, además, actúan performativamente. Esto significa que los

EG no solo describen o prescriben una realidad, sino que la constituyen. No resultan meras representaciones de la realidad, sino que la producen o la hacen emerger. Las diferencias de género existen en parte porque las personas *hacen* que existan. En este sentido, los EG aluden a «un conjunto de actos repetidos en un marco estrictamente regulador que se perpetúa a lo largo del tiempo para producir la apariencia de estabilidad» (Butler, 2001, p. 33).

Aproximaciones al estudio de los estereotipos de género

De acuerdo con Chalabaev et al. (2013), el enfoque tradicional plantea que los EG están motivados por la internalización de la distinción de género durante el proceso de socialización. La internalización o adquisición de preferencias, intereses y creencias de género conecta con la noción de habitus (Bourdieu, 1990). El habitus es la forma en que las estructuras sociales se inscriben en el cuerpo. El habitus de género opera como una segunda naturaleza y dispone a los hombres y las mujeres a desarrollar gustos y preferencias diferenciados por género. Por ejemplo, los chicos aprenden que llorar no es apropiado para ellos, ya que la sensibilidad no es una característica que se espera que desarrollen como hombres. Este ángulo epistémico es útil para abordar el género como proceso aprendido, así como para cuestionar las estructuras sociales que delimitan la forma típica de hacer género. Sin embargo, adoptar *exclusivamente* la idea de internalización puede generar un conocimiento incompleto y limitado del papel que juegan los EG en el deporte y la EF. Por tanto, utilizar enfoques adicionales para abordar los EG implícitamente es conveniente para comprenderlos mejor en toda su complejidad. A partir de Chalabaev et al. (2013), adoptamos dos enfoques alternativos al enfoque tradicional: el situacional y el de contenido.

El primero se centra en las condiciones de la existencia de los EG. Considera que la mera presencia de estereotipos en el ambiente o campo social que los ampara es suficiente para que afecten a las personas situadas dentro del mismo. Las personas se ven siempre influidas por los estereotipos, incluso a pesar de no haberlos interiorizado y de cuestionar su veracidad. El enfoque situacional no excluye al tradicional, sino que coexiste con él. En este enfoque, sin embargo, el impacto del habitus está supeditado al ambiente en que se produce. Así, los estereotipos no supondrán una amenaza para una persona siempre y cuando su posición, rol e identidad social se encuentre en línea con el habitus que predomina en el ambiente donde se encuentra.

El enfoque de contenido, por su parte, confiere un carácter ambivalente a los EG. Empieza por plantear que los estereotipos acerca de grupos sociales determinados se refieren a dos dimensiones específicas: el afecto y la competencia. El afecto recoge características como la amabilidad, la sinceridad y la comprensión. Por su parte, la competencia se vincula a atributos como la eficacia, la habilidad y la inteligencia. Los estereotipos asociados a un grupo social resultan positivos en una dimensión y negativos en la dimensión opuesta. Generalmente, los miembros de grupos con un alto estatus se perciben competentes, pero no afectivos, mientras que las personas dentro de grupos con bajo estatus son considerados incompetentes, pero afectivos. La dimensión negativa del grupo dominante resulta la dimensión positiva del grupo subordinado, y viceversa. Esta ambivalencia contribuye a perpetuar el *statu quo* vigente y mantener los EG tradicionales, beneficiando a las personas o grupos con un alto estatus en tanto en cuanto se confiere más valor a la dimensión positiva del estereotipo que los define.

El sistema de género

Para Francis (2012), los EG tradicionales pueden ser considerados un ejemplo de monoglosia. Dicho término se utiliza para referirse a las formas de lenguaje estables, centralizadas y unitarias que representan y normalizan los intereses y cosmovisiones de los grupos sociales dominantes. El discurso monoglósico determina e impone los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar el género. Es productor de verosimilitud y estabilidad, de manera que favorece que los EG perduren y persistan a lo largo del tiempo. El discurso monoglósico se presenta bajo la apariencia de lo universal; es normativo, unidireccional y

resistente al cambio. Por tanto, también es hegemónico. Allen (2008) describe la hegemonía como una condición social en que las relaciones entre dominación y subordinación no están abiertamente impuestas desde arriba, sino que son parte del consenso cultural y de las prácticas institucionales tanto de las personas dominadoras como de las subordinadas.

Esta definición enlaza con lo que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica. Se trata de una violencia interiorizada, sistémica e invisible que oculta su presencia y su forma de funcionar porque coincide con la propia sociedad (Han, 2016). Este concepto explica que quienes ocupan una posición subordinada son cómplices de la dominación a la que están sometidos, en la medida en que asumen las categorías de percepción que sustentan el sistema hegemónico como estructura total, inevitable y natural. El sistema hegemónico que perpetúa la dominación masculina es el *sistema de género*. Lo hace a partir de dos lógicas simbólicas: la diferencia y la jerarquía. La primera se refiere a la división virtual de todas las áreas de la vida social en categorías de hombre y mujer. La segunda es la forma en que sistemáticamente se otorga más valor a lo masculino (Berg & Lahelma, 2010). El puesto más alto de la jerarquía lo ocupa la masculinidad hegemónica (MH), esto es, la forma de masculinidad dominante e idealizada que imprime las conductas necesarias para poder ser un «hombre de verdad»: aquel que materializa los estereotipos masculinos hegemónicos (Connell & Messerschmid, 2005). El deporte y la EF son contextos de socialización dominados por la MH (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; González Rave et al., 2007; Vidiella et al., 2010). En este trabajo, focalizamos la atención en uno de los indicadores de la MH característicos del deporte y la EF: la habilidad motriz.

Género y habilidad motriz

De acuerdo con Wellard (2006), aunque la habilidad motriz está determinada por muchos factores, el género es el más determinante. Una persona puede considerarse hábil motrizmente si sus características coinciden con lo que el campo del deporte marca como legítimo, meritorio y deseable, esto es, lo (simbólicamente) masculino. Debido al carácter jerárquico del sistema de género, las habilidades motrices con carga cultural masculina ocupan una posición privilegiada. Estas habilidades resultan más prestigiosas y más representativas de cómo *debería* ser el deporte. De esta manera, si el deporte representa un proceso de masculinización, desarrollar ciertas habilidades motrices forma parte de ese proceso. El deporte traduce la habilidad motriz en discursos y prácticas que (re)producen los EG, favoreciendo la dominación masculina. Con ello, restringe y penaliza las conductas que no cumplan con los estereotipos masculinos hegemónicos. A quien no posee un dominio adecuado de la habilidad se le feminiza y subordina. De este modo, expresiones frecuentes en el ámbito deportivo como ‘corres como una chica’ adquieren un sentido negativo, pues esconden la creencia de que las chicas son menos hábiles.

Naturalmente, multitud de chicas no se ajustan a los roles binarios de género, ni son torpes motrizmente. Las chicas que rompen la monoglosia de género generan resistencias, y están expuestas a ser etiquetadas peyorativamente. De ahí surge el estereotipo de que la mayoría de mujeres deportistas son lesbianas, o que las mujeres son demasiado delicadas y blandas para practicar deportes de contacto. Frente a las presiones del sistema de género, muchas chicas se encuentran en la tesitura de elegir entre dos identidades polarizadas. La ambivalencia de estos polos es reconocible, por ejemplo, en el estereotipo de que las chicas tienen menor habilidad motriz que los chicos, lo que compensan con la dimensión positiva de su grupo (i.e. la dimensión afectiva) (Chalabaev et al., 2013).

Los medios de comunicación constituyen uno de los principales dispositivos de transmisión y legitimación de los EG. En los medios, los deportistas profesionales hombres se muestran como ‘ejemplares’ de la MH, mientras que las mujeres deportistas no se (re)conocen mediáticamente (Dempster, 2009). De acuerdo con Vidiella et al. (2010), esto no guarda relación estrictamente «con las habilidades motrices de

las mujeres, sino con la invisibilización a la que el sistema patriarcal somete a las mujeres deportistas de élite» (p. 102). Los materiales curriculares también contribuyen de forma importante a la invisibilización de las mujeres y la reproducción de EG tradicionales. Sánchez-Hernández, Martos-García y López (2017) señalan la escasa presencia de mujeres en los libros de texto de EF, mientras que Moya et al., (2013) indican que en las imágenes de dichos libros predomina un modelo masculino dominante, de raza blanca, que practica actividades de condición física y actividades deportivas.

Las influencias que ejercen los materiales curriculares y los medios tienen efectos en las percepciones sociales del deporte desde la infancia. Por ejemplo, Colley, Berman y Van Millingen (2005) encontraron que tanto los chicos como las chicas dibujaban un hombre futbolista cuando se les pedía que dibujaran una persona deportista. Precisamente, una de las áreas del deporte más conectadas con la MH es el fútbol, el 'deporte rey'. Las prácticas exitosas en el fútbol deben incluir el dominio de habilidades motrices concretas, como chutar un balón, y actuar de acuerdo con cualidades particulares como la de ser decisivo, competitivo, agresivo, asertivo y rudo. Tradicionalmente, estos atributos se asocian a los atributos que caracterizan el ideal masculino hegemónico. En este sentido, hacer deporte y hacer género son prácticas análogas. De ahí que los hombres sean considerados más aptos para jugar a fútbol que las mujeres. De acuerdo con este mecanismo, muchos deportes se dividen en dos categorías estereotipadas: deportes 'para hombres' y deportes 'para mujeres'.

La EF es una membrana permeable a los estereotipos masculinos hegemónicos que penetran en la escuela, validando la desigualdad social. Los deportes 'para hombres' dominan el currículo de una EF mixta donde todavía prevalece lo que Sparkes (1988) denominó perspectiva deportiva. Esta ideología, a la que Barbero (1996) también denomina elitismo motriz, reproduce las condiciones del deporte y las estandariza, infiltrando los valores de la MH. Suele ir acompañada de una racionalidad técnica y una visión pragmática del proceso de enseñanza-aprendizaje que gestiona funcionalmente, en lugar de cuestionar. Desde esta postura, la asignatura se compone de una serie de actividades deportivas en las que el alumnado es evaluado según el grado de habilidad demostrado. La carencia de habilidades motrices se considera un problema individual que debe resolverse para alcanzar una participación exitosa, definida en términos de rendimiento.

Metodología

Contexto y características de la experiencia

El trabajo se sitúa en el marco de una experiencia crítica de innovación en EF que se llevó a cabo con los grupos de primero y segundo de Bachillerato de dos centros de Educación Secundaria de la provincia de Valencia.

El propósito general de nuestra experiencia pedagógica fue problematizar algunos de los discursos y prácticas hegemónicas que configuran el fenómeno del deporte. Para ello, adoptamos lo que Connell (1997) denomina una lógica de acción curricular contra-hegemónica, que implica plantear los problemas desde el punto de vista de los grupos dominados. En línea con lo anterior, decidimos cuestionar las jerarquías desde las que el profesorado ejerce poder en el aula. El alumnado, como sujeto protagonista de su proceso de aprendizaje y agente de cambio, adquirió un papel activo, mientras que el profesorado asumió un rol de mediador. Así pues, nos movimos en un espectro de intervención que nos permitió tanto conciliar como provocar, dependiendo de las necesidades del contexto.

A partir de estas consideraciones, decidimos utilizar el edublog como recurso didáctico principal para articular nuestra propuesta. El edublog ha demostrado ser una herramienta educativa provechosa para estimular el pensamiento crítico-reflexivo, así como para fomentar la autonomía del alumnado y el aprendizaje cooperativo (Úbeda-Colomer y Molina, 2016). El uso de esta herramienta nos permitió poner a disposición del alumnado un espacio libre en el que se podía interactuar, debatir y reflexionar acerca de diversos aspectos sociales relacionados

con el deporte, como la utilización política del deporte, la violencia en los estadios o la problemática de género. En un trabajo previo se pueden encontrar todos los detalles al respecto de dicho edublog (véase Úbeda-Colomer y Molina, 2016).

Instrumento de recogida de datos y participantes

El instrumento principal de recogida de datos fue una de las entradas (posts) integradas en el propio edublog (Figura 1). Dicha entrada se titulaba «Los estereotipos de género en el deporte» y presentaba un video de contenido provocativo. El vídeo original titulado «Always #LikeAGirl» (<https://goo.gl/TG9oXT>) ha alcanzado más de 64 millones de visitas en *Youtube*, y ha sido subtítulo a varios idiomas, incluido el castellano (<https://goo.gl/LTNkpr>).

El contenido del vídeo muestra un casting en el cual se solicita a las personas participantes que realicen una serie de acciones motrices tal y como las haría una chica. Las personas adultas que participan en el casting, tanto chicos como chicas, caricaturizan las capacidades físicas y habilidades de las chicas con movimientos grotescos y poco efectivos. Sin embargo, las niñas más pequeñas muestran reacciones completamente distintas. Para ellas, correr «como una chica» significa simplemente correr, o correr tan rápido como puedas. Con su representación, las niñas ponen de manifiesto el carácter ficticio del género y los prejuicios opresivos que se esconden tras él. Así, el vídeo sugiere que las normas de género se adquieren durante la socialización temprana, y que el deporte contribuye enormemente a su reproducción.

Este recurso audiovisual se utilizó como herramienta para estimular la discusión sobre el componente de género de las habilidades motrices, y como éste influye en la visión de los EG. Las preguntas planteadas en el propio vídeo introdujeron al alumnado en el debate. Además, la entrada planteaba tres preguntas complementarias para facilitar la respuesta: ¿Qué os ha parecido el vídeo? ¿Qué pensáis sobre los EG en el ámbito deportivo? ¿Y en la sociedad en general? ¿Cómo podemos combatir estos estereotipos y alcanzar la plena igualdad entre mujeres y hombres?

La participación en el blog fue totalmente voluntaria y se ofreció al alumnado la posibilidad de escoger otra forma de participar en la asignatura, como de hecho algunos y algunas hicieron. Al final de la experiencia, cuando el blog ya había cumplido su función didáctica, cambiamos la configuración del mismo para que los comentarios pasasen a ser ocultos de modo que tan solo nosotros pudiésemos verlos. De este modo, garantizamos el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Análisis

El corpus de datos se compone de los 110 comentarios que el alumnado (40 alumnos y 64 alumnas) dejó en la entrada en cuestión. Para analizarlos, se adoptó una perspectiva metodológica cualitativa y se realizó un 'análisis temático flexible' que nos permitió tomar decisiones de forma activa a la hora de procesar los datos (Braun, Clarke & Weate, 2016). El proceso de análisis concurrió como se describe a continuación.

De forma independiente, los autores leímos y repasamos los comentarios con el fin de familiarizarnos con las percepciones del alumnado. Posteriormente, identificamos patrones de significado a nivel *semántico* y *latente*, primero codificando declaraciones explícitas, seguidamente atendiendo los significados que las subyacen (Braun, Clarke & Weate, 2016). Los datos fueron sujetos a codificación en dos ocasiones, con el fin de asegurar un proceso sistemático, así como para facilitar el flujo de códigos latentes. Una vez realizamos dichas tareas, nos reunimos con el fin de contrastar nuestros resultados. Durante este proceso reflexivo y deliberativo, utilizamos notas de campo tomadas durante la experiencia educativa para contrastar la brecha entre lo que ocurría durante las clases y lo que el alumnado comentaba en el blog. Finalmente, organizamos los códigos en temas y subtemas candidatos, que revisamos, interpretamos y describimos para comprobar que capturaban la percepción del alumnado de forma concisa, coherente y sugestiva.

Resultados

El análisis dio lugar a la creación de dos temas centrales, los cuales coinciden con las nociones de 'cambio' y 'reproducción' planteados por Soler (2009). El primer tema recoge los comentarios que favorecen el cambio de los modelos hegemónicos de género y la superación de los EG. El segundo reúne los comentarios que, aunque no se posicionan contra el cambio, denotan la reproducción de EG tradicionales y por lo tanto representan un obstáculo para cambiar el patrón.

Asimismo, distinguimos dos formas diferentes mediante las cuales el alumnado interpreta las cuestiones del vídeo, las cuales corresponden al planteamiento de Colás y Jiménez (2004). Estas autoras distinguen entre la interpretación externa e interna. La interpretación externa

traduce una posición del sujeto ajena y distante de la problemática de género. Se posicionan como observadores externos. La Interpretación Interna trasluce responsabilidad propia del sujeto en los cambios de roles de género. Se perciben como miembros activos/participantes con responsabilidad en las transformaciones sociales (p. 430)

El análisis revela que los comentarios correspondientes a la categoría de cambio realizan interpretaciones internas, mientras que las interpretaciones de la categoría de reproducción son de corte externo.

Cambio

En general, el alumnado identifica los EG tradicionales como '*negativos*' y señala la necesidad de '*luchar contra ellos*'. El alumnado percibe que los EG están '*impuestos*' por la sociedad y que presentan limitaciones para el desarrollo personal, las cuales deben superarse. Un número elevado de comentarios, como por ejemplo '*vivimos en una sociedad que da vergüenza*', desprenden una disconformidad frontal respecto al orden social establecido. Este sentimiento va acompañado de una predisposición hacia el cambio.

Todos estos roles que marca la sociedad, deberían eliminarse y cada uno debería practicar el deporte que quisiese independientemente de lo que opine esta sociedad llena de prejuicios. (Iván)

Deberían ser eliminados de nuestra sociedad porque me parece injusto que una chica no pueda practicar boxeo porque si no la llamarán homosexual o que un chico no pueda hacer ballet por el mismo motivo. (Álvaro)

Es un camino difícil y largo donde todavía quedan muchas cosas que cambiar y donde todo el mundo tiene que aportar, día a día, su pequeño granito de arena porque no es algo que vaya a cambiar de un día para otro. (Almudena)

Algunos comentarios hablan de las soluciones que puede tener este problema, es decir, qué se puede hacer para cambiar el patrón. Una de ellas es la imaginación empática. En este sentido, Jesús comenta: '*para poder luchar contra estos estereotipos creo que nos deberíamos poner en el lugar de los demás*'. Otra solución subrayada por varias estudiantes es la transformación de los medios de comunicación en alusión a la escasa cobertura mediática que recibe el deporte femenino: '*para que hubiera más igualdad habría que empezar cambiando cosas en los medios de comunicación*' (Marta).

Un grupo reducido de alumnas se muestra consciente de que el deporte no solo reproduce los EG, sino que también juega un papel constitutivo: '*en definitiva, pienso que el deporte, debido a su gran impacto social, no solo es el reflejo de la sociedad, sino también una ayuda para transmitir sus valores*' (Silvia). Asimismo, varias personas perciben que los EG poseen un carácter oculto y se reproducen de forma involuntaria. Sofía dice: '*La gente clasifica deportes para chicos y para chicas sin darse cuenta*'. De forma similar, Rodrigo reconoce que '*viéndolo desde fuera te das cuenta de lo ridículo que parece, y lo peor es que lo haces sin darte cuenta, cosa que haces involuntariamente por cómo está planteada la sociedad*'. En este sentido, muchos alumnos y alumnas se ven reflejados en los participantes del anuncio. En referencia a la frase '*lanzadas como una chica*', Pepe señala: '*Alguna vez he dicho esa frase, claramente sin plantearme su verdadero significado*'.

Además, algunas alumnas también destacan cómo las propias mu-

jerer asumen frecuentemente estos estereotipos, aceptándolos como naturales y convirtiéndose, por tanto, en cómplices de su subordinación.

Lo peor de que estas cosas ocurran es que muchas mujeres lo permiten (...) En el vídeo, unas mujeres consideran que correr, pegar o lanzar como una niña significa hacerlo mal, ellas mismas están denigrándose. (Clara)

Reproducción

Aunque todo el alumnado declara oponerse a los EG o mantenerse al margen de ellos, las resistencias al cambio aparecen de forma latente en algunos comentarios. Como puede apreciarse en las anteriores reflexiones del alumnado, los procesos de reproducción de los EG son a menudo inconscientes. De este modo, pueden generarse argumentos que preservan las condiciones de dominación a las que se pretenden resistir:

(...) tal vez un hombre sea más fuerte que una mujer, pero si la mujer se esfuerza puede igualar o estar casi en las mismas condiciones que un hombre. (Ana)

Con respecto a este tema me posicionaría de una forma neutral (...) en algunas cualidades las mujeres son claramente superiores, mientras que en otras los hombres habrían a ser superiores (...) Pero aun así estos estereotipos (...) deberían desaparecer. (Alfonso)

Las creencias implícitas que subyacen en estos comentarios hacen referencia a las concepciones inconscientes acerca de la naturaleza de las habilidades, especialmente en cuanto a su estabilidad y maleabilidad. A menudo, estas concepciones están ligadas al punto de vista esencialista sobre las características corporales. Esta perspectiva asume que para el cuerpo existen una serie de atributos y características inmutables, inherentes e independientes del contexto que todos los cuerpos deben poseer. Por otra parte, mantener un posicionamiento 'neutral' es un síntoma de la hegemonía del sistema de género. Si bien se aboga por la desaparición de los estereotipos, al mismo tiempo se asumen con naturalidad atributos y cualidades inherentes de hombres y mujeres.

En otros comentarios, el alumnado se alinea con la igualdad de capacidades. No obstante, lo hace desde la perspectiva deportiva, la cual valora a las personas y sus capacidades de acuerdo a la consecución de méritos deportivos:

[las mujeres] tienen grandes medallas y pueden ser tan buenas como los hombres en lo que se propongan, porque la victoria y buenos resultados no van marcados según el género, va marcado por las capacidades propias de cada persona. (Inma)

Los comentarios expuestos también constituyen un ejemplo de violencia simbólica en tanto que hacen responsables individualmente a las chicas de conseguir objetivos y medallas sin tener en cuenta las estructuras sociales e ideologías sexistas que dificultan el igual acceso a esos logros y su reconocimiento. Estrechamente relacionado con la negación del sexismo, aparecen muestras de lo que Weiner (2000) denomina 'miedo al feminismo', esto es, la evitación de la palabra feminismo por vincularse con el rechazo directo a los hombres.

No está bien ser machista diciendo que el hombre es mejor que la mujer, pero tampoco está bien ser feminista diciendo que la mujer es mejor que el hombre, no hay que ser nada porque todos somos iguales seamos del sexo que seamos. (Rebeca)

En varios comentarios, como en el ejemplo de Rebeca, se aprecia que la reivindicación de la igualdad no consiste en el reconocimiento de la desigualdad, sino en la negación de la dimensión simbólica del género. De forma similar, otras intervenciones reflejan la idea de que estas desigualdades son cosa del pasado y que las concepciones sexistas son minoritarias, por lo que no constituyen un problema relevante:

¿Hacer algo como una niña? ¿Ser inferior que un niño? (...) Estas preguntas, puede que fueran fácilmente respondidas diciendo algo parecido a 'el hombre es superior a la mujer en muchos sentidos'. Esto es una respuesta que podría haber sido aceptada hace ya bastante tiempo, pero en la actualidad, donde tanto la mujer como el hombre tienen la libertad de estudiar y trabajar donde quieran, es solo un antiguo recuerdo (Víctor)

Comentarios como el de Víctor evidencian el 'espejismo de la igual-

dad' al que se refiere Valcárcel (2008) y, de nuevo, ponen de manifiesto que la sensibilidad ante la desigualdad de género no es incompatible con la reproducción de EG, que se produce de forma invisible e inconsciente (Piedra, Macías y Romero, 2014).

Reflexiones finales

En este artículo hemos presentado y analizado una experiencia pedagógica en EF. Hemos utilizado el edublog para recoger las percepciones del alumnado sobre los EG en relación con la habilidad motriz. Asimismo, hemos empleado un video, «Always #LikeAGirl», para generar diálogo y provocar cambios modestos. La identificación del alumnado con las personas participantes en este video ha resultado crucial para que la experiencia pedagógica fuese genuinamente provocativa e hiciese de lo familiar algo extraño. Con todo, somos conscientes de que, como cualquier proceso educativo, el cambio en las disposiciones hacia las cuestiones de género es (debe ser) lento, y no depende del potencial impacto de una sola actividad (Pérez-Samaniego et al., 2016; Lorente-Catalán y Martos-García, 2018).

Pese a ello, disponer de datos empíricos sobre las visiones del alumnado es un primer paso importante para diseñar intervenciones pedagógicas coherentes y efectivas. Esta tarea de investigación no se limita a recoger opiniones. Los EG operan de forma oculta, por lo que son difíciles de reconocer en las afirmaciones del alumnado. Si en este estudio nos hubiéramos limitado a cuantificar el porcentaje de alumnos y alumnas que se posicionan en contra de los EG podríamos concluir que no existe un problema de género en el contexto de estudio, ya que ninguna persona participante valora positivamente la existencia de EG en el deporte. En vista de ello, y con el propósito de ganar profundidad en nuestro análisis, hemos recurrido a varias formas de abordar el problema de investigación. En particular, los enfoques complementarios que proponen Chalabaev et al. (2013) nos han permitido acceder y dar acceso a la percepción del alumnado sobre los EG desde diferentes ángulos de comprensión.

En nuestra experiencia pedagógica, el enfoque tradicional (internalización) ha permitido observar que el video provocó que algunos alumnos reconocieran en sí mismos actitudes de las que no se habían percatado y que reproducían de forma involuntaria porque las habían interiorizado. Por otra parte, este enfoque proporciona una explicación coherente a la cuestión de por qué ciertas personas, privilegiadas por el sistema de género, toman sus categorías de percepción como algo neutro y normal, distanciándose de la problemática de género. El enfoque situacional (ambiental) sugiere que el problema de los EG afecta a todo el alumnado, dado que impregna el ambiente material y social en el que vive. Las interpretaciones internas del alumnado señalan la necesidad de cambiar ciertos elementos ambientales que reproducen EG, como los medios de comunicación y las instituciones deportivas. Las interpretaciones externas, en cambio, niegan la utilidad de elementos como el feminismo. Finalmente, desde el enfoque de contenido (ambivalencia), los resultados ponen de manifiesto que otorgar un valor positivo a correr 'como una chica' puede beneficiar tanto al cambio como a la reproducción.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten emitir generalizaciones. Como plantea Smith (2018), los estudios cualitativos no admiten generalizaciones de tipo estadístico-probabilístico, pero sí otras formas adecuadas a sus fundamentos onto-epistemológicos. En especial, este estudio ofrece generalizaciones *generativas* y *provocativas*. Según Smith, las primeras ocurren cuando la investigación entronca con las experiencias de la audiencia y la mueve a actuar sobre lo que ha leído. Por ejemplo, este trabajo puede proporcionar generalizaciones generativas al incitar al profesorado a actuar sobre los EG en sus clases, a utilizar el edublog como espacio para el diálogo entre iguales en EF o, más concretamente, a usar el video para comprobar si los resultados de este trabajo resuenan en su contexto particular. De forma parecida, la generalización provocativa insta a la audiencia a repensar 'lo posible' y trasladar los resultados del estudio al plano de lo que todavía no se ha imaginado ni puesto en práctica. Por ejemplo, el profesorado de EF puede plantear

una actividad de role playing análoga al casting del video, o tener en cuenta las diferentes rutas mediante las cuales operan los EG en clase, a fin de diseñar estrategias prácticas.

En el caso de que el profesorado decidiera utilizar el video como elemento provocativo, consideramos que se debe tener cuenta diversos aspectos. El más importante es que si bien el video puede ser considerado un recurso pedagógico que favorece el cambio y la superación de los EG no es un instrumento educativo crítico por sí mismo (Mooney y Gerdin, 2018). En consecuencia, no debería usarse como recurso pedagógico si tras su utilización no se genera una reflexión sobre qué transmite, cómo lo hace, qué no transmite, y por qué no lo hace. A pesar de reconocer su potencial transformador, estimamos que el video reproduce una perspectiva deportiva a partir de la cual el significado más positivo que se le otorga a ser una chica es, como expresa una de las participantes del casting, «ganar la carrera». Para Evans (2004), la dialéctica de los/as ganadores/as y perdedores/as sugiere que el énfasis está emplazado en aquellas personas que pueden rendir de la forma aceptada en EF. Dado que el video pone en valor la eficiencia, la optimización, el rendimiento y el éxito a través de la habilidad motriz, responde a una concepción neoliberal de la habilidad. Lo cual no es sorprendente, pues el carácter neoliberal de individualización, competición y mercantilización marca la agenda educativa de la de EF (Evans y Davies, 2014).

Frente a esta problemática de fondo, la perspectiva de género adoptada en EF debe incluir una postura crítica con otros sistemas interconectados con el sistema de género, como el sistema neoliberal. Es decir, es necesario ampliar la perspectiva de género para ser capaz de percibir lo que permanece oculto. De este modo, si bien resulta urgente es combatir el problema de género, lo verdaderamente importante es revisar la forma en que percibimos ese problema. En el campo de la EF y el deporte, pensamos que la habilidad motriz es un indicador clave a la hora de repensar los EG. En línea con Evans (2004), Hively y El-Alayli (2014), Wilkinson, Littlefair y Barlow-Meade (2013) y Wright y Burrows (2006), concluimos el artículo con tres recomendaciones para pensar 'lo posible' en cuanto al problema de género en EF:

- i) Abandonar la idea de que la habilidad motriz es un concepto neutro.
- ii) Cuestionar el significado de la habilidad motriz, cómo lo usamos, a quién beneficia y a quién perjudica.
- iii) Generar y desarrollar formas alternativas de considerar y evaluar la habilidad en EF, más allá del deporte de competición.

Nuestra esperanza es que este artículo sirva para seguir pensando sobre las posibilidades de comprensión y resistencia hacia los EG en EF, así como para impulsar a los agentes educativos a explorar nuevas formas de hacer pedagogía crítica.

Referencias

- Allen, R. L. (2008). What about poor white people? In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.). *The Handbook of Social Justice in Education* (pp. 209–230). New York, NY: Routledge.
- Azzarito, L., & Solmon, M. A. (2006). A feminist poststructuralist view on student bodies in physical education: Sites of compliance, resistance, and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 200–225.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13–49.
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31–46.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith, & A. C. Sparkes (Eds.). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 37–48). London: Routledge.
- Buchón, L., Molina, J. P. & Martínez-Baena, A. (2017). Gender Studies in Spanish journals of Physical Activity and Sport Sciences (2006–

- 2015). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 130, 7-17.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136-144.
- Colás, M. P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colley, A., Berman, E., & Van Millingen, L. (2005). Age and gender differences in Young people's perceptions of sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1440-1454.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, R.W., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*, 19: 829-59.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Evans, J., & Davies, B. (2014). Physical education PLC: Neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society*, 19(7), 869-884.
- Dempster, S. (2009). Having the balls, having it all? Sport and constructions of undergraduate laddishness. *Gender and Education*, 21(5), 481-500.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Dowling, F., Fitzgerald, H., & Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: Teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20(8), 1029-1047.
- Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devís-Devis, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329.
- Francis, B. (2012). Gender monoglossia, gender heteroglossia: the potential of Bakhtin's work for re-conceptualising gender. *Journal of Gender Studies*, 21(1), 1-15.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- González-Ravé, J. M., Ruiz-Pérez, L. M., & Carrasco-Poyatos, M. (2007). The social construction of gender in Spanish physical education students. *Sport, Education and Society*, 12(2), 141-158.
- Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429-448.
- Han, B. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Hively, K., & El-Alayli, A. (2014). «You throw like a girl:» The effect of stereotype threat on women's athletic performance and gender stereotypes. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 48-55.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.
- Leruite, M. T., Fernández, P. M., & Díaz, M. Z. (2015). Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 3-8.
- Lorente-Catalán, E. & Martos-García D. (2018). *Educación Física y pedagogía crítica, Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Mooney, A., & Gerdin, G (2018). Challenging gendered inequalities in boys' physical education through video-stimulated reflections. *Sport, Education and Society*, 23(8), 761-772.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18.
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., & Devís-Devis, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 985-1002.
- Piedra, J., Macías, G. R., & Romero, A. L. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 36-42.
- Rodríguez, L. R., & Gómez, E. M. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 293-297.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., & López, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 141.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137-149.
- Sparkes, A. C. (1988). The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 157-177). Lewes: The Falmer Press.
- Úbeda-Colomer, J., & Molina, J. P. (2016). El blog como herramienta didáctica en educación física: la percepción del alumnado. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(126), 37-45.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J. M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8, 233-247
- Wellard, I. (2006). Able bodies and sport participation: Social constructions of physical ability for gendered and sexually identified bodies. *Sport, Education and Society*, 11(2), 105-119.
- Wilkinson, S., Littlefair, D., & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291.

