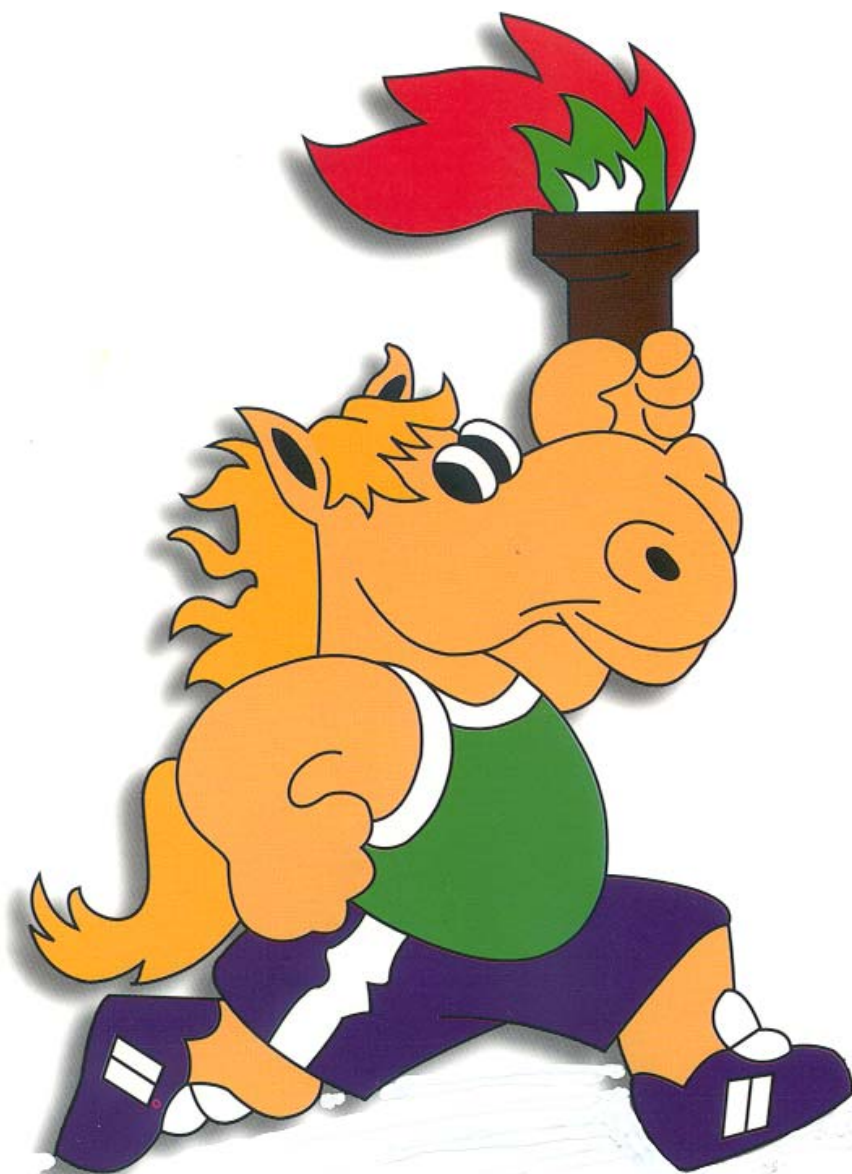


**JORNADAS DE DEPORTE ESCOLAR
AREA: EDUCADORES Y EDUCADORAS**

**"La coeducación en el deporte
en edad escolar"**



Autor: Begoña Llorente Pastor

Bilbao 25-2-2002

LA COEDUCACIÓN EN EL DEPORTE **EN EDAD ESCOLAR**

1. Introducción y aproximación conceptual	3
2. Marco histórico: El acceso de la mujer al deporte en el ámbito escolar.	8
3. Hacia un modelo coeducativo del deporte	21
4. Bibliografía	44

INTRODUCCIÓN Y APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Como mujeres, deportistas, entrenadoras y educadoras que somos siempre hemos visto, más cerca o más lejos, los problemas con que se enfrenta la mujer al introducirse en el mundo del deporte. Por este motivo, cuando nos ofrecieron la posibilidad de participar en este congreso, pensamos que podía ser una buena ocasión para profundizar en las relaciones de género que se dan en las prácticas deportivas dentro de la educación física y del deporte escolar.

Con este escrito se pretende, por tanto, reflexionar de forma general sobre el modelo de deporte que se ha ido transmitiendo a través de la historia y que ha llegado hasta nuestros días, y en especial sobre cómo lo han vivido y lo viven las mujeres. Concretamente, se pretende analizar, desde un punto de vista coeducativo, el acceso de la mujer al deporte en edad escolar y las estrategias que el profesorado está llevando a cabo para potenciar la coeducación en las clases de Educación Física. Por último, se intenta plantear un modelo deportivo en el que se den unas relaciones de género más simétricas, donde tanto las chicas como los chicos se sientan a gusto y tengan las mismas oportunidades de expresarse a través del deporte.

En primer lugar, es necesario hacer una breve aproximación a algunos de los conceptos que más tarde vamos a manejar: deporte, género, educación y coeducación.

El término *deporte* abarca tantas acepciones y sentidos que resulta difícil unificar en esta palabra las numerosas actividades existentes. Aunque en innumerables ocasiones se utiliza para designar las actividades físicas en general, en este caso entendemos por deporte el conjunto de prácticas lúdicas y regladas que surgen y se popularizan en la Inglaterra del siglo XIX, construidas por y para los hombres, con las que se trasmitían valores de medición, lucha, competición, supremacía y demostración de poder. A pesar de que la fuerza física fue dejando paso a la habilidad, el acceso de las mujeres al deporte fue difícil, debido a que éste se acomodó al modelo de comportamiento masculino y a las ideas patriarcales de la época (García Bonafé, 1989). Aquellas prácticas incipientes han ido penetrando en todas y cada una de las fibras sociales hasta instalarse definitivamente en los hábitos cotidianos de la población, y se han convertido en un fenómeno social universal y en un modelo cultural transmisor de dichos valores.

Por otro lado, a la hora de hablar de *género* debemos diferenciarlo del concepto de sexo, entendido este último como las diferencias entre mujer y hombre basadas en las características biológicas, que están determinadas genéticamente. Sin embargo, como indica Puig y Mosquera (1998:100),

El género hace referencia a la forma en que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen en comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales, etc., propias de hombres y mujeres, en definitiva, roles sociales, lo que significa que estamos hablando de una construcción social y no de una realidad biológica.

A raíz de esta definición, podemos afirmar que cualquier estereotipo asociado al género femenino que se le atribuya a una deportista, por el hecho de ser mujer, no es algo inmutable y por lo tanto está sujeto a modificaciones.

Estos estereotipos asociados al género se van transmitiendo a través del proceso de socialización. En nuestra sociedad se instauran en el marco de un sistema androcéntrico, donde los rasgos identificadores masculinos (éxito, fuerza, agresividad, iniciativa...) tienen más consideración que los asociados al rol femenino (sensibilidad, dependencia, tranquilidad, expresividad...).

Esta situación se refleja claramente en el mundo del deporte, donde el hombre ve reforzados estos rasgos de identidad masculina, mientras que para la mujer se han convertido en un foco de conflictos, puesto que las normas y expectativas ligadas al rol de la mujer en la sociedad son opuestas a las normas y expectativas ligadas al rol del deportista (Fasting, 1993).

Sin embargo, podemos decir que los estereotipos tradicionales en el deporte y fuera de él están siendo objeto de crítica y han variado dando lugar a situaciones muy diversificadas. Además, este fenómeno de diversificación es paralelo a lo que se ha denominado proceso de individualización, que significa mayor autonomía de las personas respecto al sistema de valores y normas a seguir. Por estos motivos, y teniendo en cuenta que el género es un proceso relacional, dinámico y transformable, compartimos un deseo de cambio, el deseo de que las mujeres logren mayor autonomía en el ámbito deportivo y social.

En este cambio puede ser decisivo el papel de la *educación* y los valores que transmite a través del deporte, que es hoy por hoy contenido básico alrededor del cual se articulan la Educación Física y el deporte en edad escolar.

En esta ponencia nos cuestionaremos el valor educativo de estas prácticas deportivas, es decir, si contribuyen al objetivo fundamental de la educación, que no es otro que desarrollar en el alumnado capacidades de reflexión, diálogo y toma de decisión, comprometiéndose con la formación de unos valores más humanos. Y en este caso en concreto, si ayudan a formar personas críticas, capaces de analizar las relaciones de género que se dan en el deporte, interviniendo activamente para que éstas sean más coeducativas e igualitarias.

Para abordar el tema de la *coeducación*, aspecto fundamental de este estudio, conviene también distinguir entre enseñanza mixta y coeducativa. La enseñanza mixta es una organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum. Sin embargo, como veremos más adelante, la mera reunión de chicos y chicas en una misma clase, y sometidos a un mismo programa de Educación Física, no resuelve el problema de la discriminación por sexo. 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 (Vázquez, 1990).

Por lo tanto, adelantando alguna de las conclusiones de este análisis, manifestamos que la enseñanza coeducativa del deporte implica educar conjuntamente a chicas y chicos procurando que se den las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real, a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos y de cada persona en particular. Entendemos por situaciones que favorecen la coeducación todas aquellas que cuestionan el modelo deportivo, son críticas con los estereotipos sexistas y favorecen unas relaciones de género más simétricas.

Así entendida, la coeducación supone (Vázquez y Álvarez, 1990)

- no aceptar el modelo masculino como universal;
- corregir los estereotipos sexistas;
- proponer un currículum explícito y oculto que elimine los sesgos sexistas presentes en la sociedad;
- educar sin diferenciar los mensajes en función del género;
- desarrollar todas las capacidades de una persona, con independencia del sexo al que pertenezca;
- manifestar un trato de igualdad entre unos y otras.

MARCO HISTÓRICO: EL ACCESO DE LA MUJER AL DEPORTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En este punto vamos a centrarnos en dar unas breves pinceladas al marco histórico, con la intención de hacer presente cuáles han sido las posibilidades de acceso a la práctica deportiva de las que ha dispuesto la mujer en edad escolar y el modo en que éstas han determinado su relación con el deporte.

La incorporación de la mujer a la práctica física en el ámbito escolar arranca en el siglo XIX, en una época en la que el anarquismo creciente de la industria empezó a comprometer seriamente las condiciones sanitarias de la población en general. En aquel contexto, la idea de que el ejercicio físico podía contribuir a prevenir la aparición de enfermedades y tratar las patologías urbanas, cada vez más frecuentes, hizo que la actividad física higienista penetrara en todos los órdenes sociales, incluido el escolar. Así, coincidiendo con el análisis de Puig y Mosquera (1998), parece acertado situar las corrientes a favor de una actividad física higienista en el origen de todo el movimiento social que empezó a preocuparse por introducir en la escuela ejercicios gimnásticos para niñas.

No obstante, y dado que en el orden social existía una fuerte polarización sobre la definición de lo masculino y lo femenino, se establecieron prescripciones muy concretas respecto a las actividades físicas que las mujeres podían realizar, y el deporte no se encontraba,

inicialmente, dentro de ellas, al ser considerada una práctica virilizante contraria a la condición femenina, en cuanto suponía romper con la imagen de mujer ideal: delicada, frágil, sensible, dependiente y obediente.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, aparecieron en Europa las primeras críticas al modelo escolar que consideraba la debilidad y la pasividad como manifestaciones adecuadas del sexo femenino. Asimismo, en torno a la década de los ochenta, algunos centros escolares ingleses avanzados y elitistas animaron a sus discípulas, entre duras críticas, a practicar ciertos deportes como la equitación, la natación o la esgrima, entre otros; deportes todos ellos considerados apropiados y ajustados a la condición y sexo femenino, en la medida en que no eran sospechosos de virilizar el cuerpo de la mujer ni de acarrear consecuencias negativas para la maternidad.

Centrándonos en el ámbito español, los primeros intentos de introducir la Educación Física dentro del sistema escolar se sitúan en ese siglo, y más concretamente en el año 1809. Fue entonces cuando Gaspar Melchor de Jovellanos propuso, dentro de unas bases para un Plan General de Instrucción Pública, la instauración de la Educación Física dirigida a niñas hasta finalizar los estudios primarios, mientras que los niños continuaban durante tres etapas más: premilitar, militar y posmilitar; lo que nos da idea de su naturaleza (Chinchilla y Zagalaz, 1997).

Uno de los acontecimientos más importantes acaecidos en ese siglo relacionado directamente con la Educación Física fue la creación de la Escuela Central de Gimnástica, inaugurada en 1887. Se trataba de un centro

mixto, cosa extraña para la época, si bien, en función del sexo, se establecieron diferencias en un currículum claramente situado dentro de la línea médica y militar que caracterizó la época. Así, mientras que en el currículum de los hombres figuraban tres deportes —equitación, esgrima y natación—, en el de las mujeres tan sólo se encontraba la natación. Por otro lado, cabe destacar la presencia de una sola mujer entre los 11 profesores que compusieron la plantilla de la escuela. En este mismo sentido hay que destacar que de las 87 titulaciones que esta Escuela otorgó hasta su cierre en 1982, 16 pertenecieron a mujeres y 71 a hombres. Todo ello nos da una idea de la impronta masculina que desde sus orígenes ha caracterizado esta profesión.

A modo de balance cabe decir que al finalizar el siglo, era la gimnástica y no el deporte el contenido fundamental en los planes de formación, así como el de los currículum escolares. En lo que a la mujer se refiere, aunque a finales de siglo hubo algún tímido intento de reforma de la Educación Física, adoptando las características del sistema escolar inglés, que ya utilizaba el deporte como medio educativo, éstos no fructificaron, dado que el deporte era considerado contrario a la condición femenina tanto desde el punto de vista fisiológico como desde el decoro público, y hubo que esperar hasta el siglo XX para que los intentos se concretaran en hechos.

La llegada del siglo XX dibujará un panorama diferente a lo vivido hasta el momento. Durante largos años se había creado y recreado una imagen femenina en la cual la maternidad y el hogar eran su esencia y único destino. A lo largo de este siglo se rompe esta imagen, y la polarización entre lo masculino y femenino da paso a una individualización del género, con

lo que se modifican la vida y los usos del cuerpo, y la mujer reclama su derecho a disponer con total libertad del él. Es entonces cuando la mujer accede de forma masiva al deporte. En el ámbito escolar, el deporte va a pasar a formar parte del currículum de Educación Física, al que van a tener igualdad de acceso los chicos y las chicas.

Durante las dos primeras décadas del citado siglo, la presencia de la mujer en el mundo deportivo fue muy escasa, y su participación se limitó en muchas ocasiones a hacer acto de presencia. A finales de la década de los años veinte, la mujer se atreve a asomarse al "Olimpo atlético masculino", en contra y a pesar de la opinión generalizada de la época. Una muestra significativa la encontramos en la postura mantenida por el Barón de Coubertin, quien ante la decisión de incluir determinadas pruebas de atletismo femenino en el programa de los Juegos Olímpicos de 1928 en Ámsterdam se manifestó contrario a tal decisión, e hizo saber que había sido tomada en contra de su voluntad y solicitó que fueran excluidas del programa olímpico por serle perjudicial a los Juegos.

En cuanto al ámbito educativo se refiere, aunque la práctica de la Educación Física siguió justificándose desde las corrientes higienistas, fue en esa época cuando tímidamente entró en España la corriente deportiva, si bien, inicialmente, los juegos y deportes llegaron a la escuela dirigidos preferentemente a los alumnos. A modo de ejemplo se puede recordar que el currículum de los Maestros Elementales del Plan de 1908 contempló la asignatura de "juegos corporales" para alumnos, convertida en "labores" para las alumnas, algo que, como veremos a continuación, llegó a convertirse

en práctica habitual en las escuelas nacionales y colegios públicos hasta la llegada de la LOGSE en la década de los noventa.

Otro dato significativo, para entender el carácter masculino de la profesión, lo encontramos en la creación en 1919 de la Escuela Central de Educación Física del Ejército en Toledo, que posteriormente pasó a llamarse Escuela Central de Educación Física. Se trataba del único centro de formación del profesorado de Educación Física existente en España desde que desapareciera la Escuela Central de Gimnástica en 1892. Evidentemente, todos los instructores formados en este centro fueron militares, y entre ellos, por supuesto, no hubo ninguna mujer. El currículum formativo siguió apoyándose en la Gimnasia Educativa como base de la Educación Física, si bien los juegos y deportes hicieron acto de presencia, aunque con carácter secundario.

En la década de los treinta, el advenimiento de la Segunda República supuso la adopción de medidas que propulsaron grandes avances en la consolidación de los derechos de la mujer. Éstas conseguirían el derecho a voto y la legalización del divorcio. El deporte femenino creció y se expandió paralelamente a estas conquistas sociales. A pesar de ello, siguieron siendo las corrientes higienistas las que recomendaban o no el deporte para la mujer, en función de que favorecieran o no la consabida estética femenina y la función reproductora.

En el ámbito educativo, las autoridades republicanas abordaron una amplia reforma apoyada en tres pilares: enseñanza laica, gratuita y mixta. Existía la convicción de que la práctica de las actividades deportivas, tanto

por parte de hombres como de mujeres, iba a significar un avance educativo y social para el conjunto de la sociedad.

Lamentablemente, nuestro desconocimiento de estudios históricos que ofrezcan la suficiente acumulación de datos concretos sobre esa época nos impide ofrecer información sobre el alcance real de tales políticas educativas y su calado en el ámbito escolar.

El triunfo del franquismo sobre la España republicana supuso el retroceso durante casi cuatro décadas de muchos avances sociales alcanzados en la década de los treinta. La concepción progresista y moderna basada en la plenitud del cuerpo que había comenzado a desarrollarse en España se interrumpió bruscamente y retornó a una moral católico-conservadora que supuso una sublimación de los valores espirituales y religiosos, y un ascetismo de lo corporal. En el ámbito educativo la segregación en razón del sexo fue tajante, no sólo en las escuelas e institutos, sino también en los centros de formación del profesorado, con planes de estudios diferentes.

Una idea del rechazo de que era objeto la práctica coeducativa nos la dan las viejas formulaciones de Onésimo Redondo en Zagalaz (1999:104):

la coeducación o emparejamiento escolar, es un crimen ministerial contra las mujeres decentes (...) un delito contra la salud del pueblo, que deben penar con su cabeza los traidores responsables.

Para vigilar el cumplimiento de las normas dictadas se crearon las Juntas de Primera Enseñanza, integradas por maestros, padres, sacerdotes y representantes municipales, entre cuyas misiones estaban la de vigilar el cumplimiento de la prohibición de la coeducación y la de no olvidar la importancia de la educación para el hogar de las mujeres.

La Educación Física, convertida en un elemento de afirmación política, fue incluida entre las materias impuestas por el régimen y separada del resto de las asignaturas en su tratamiento administrativo y de formación del profesorado.

En este escenario político-social, una vez más, fueron hombres (médicos, religiosos, políticos, pedagogos...) los encargados de definir en qué consistía la feminidad y qué hacer para alcanzarla y mantenerla. En este marco discutieron sobre la medida en que el deporte podía ser una ayuda o un estorbo y, una vez más, dictaron normas específicas para que la práctica del ejercicio físico dirigida a mujeres se encuadrara en el marco de actividades consideradas típicamente femeninas.

Como resultado de estas discusiones, la práctica del deporte para la mujer quedó reducida a aquellos que no exigían grandes esfuerzos ni movimientos bruscos ni violentos. Entre los recomendados figuraban, en primer lugar, los deportes de equipo, y más concretamente el baloncesto, el balonmano y el voleibol, y en un segundo plano, los deportes individuales como la natación, el tenis, el esquí y el montañismo. Otros como el boxeo, el ciclismo y ciertas pruebas de atletismo fueron prohibidos, de modo que no se incorporó esta última modalidad hasta 1962.

Resulta revelador, para entender el papel jugado por el deporte en la instauración de los estereotipos de género durante esta época, considerar cómo el conjunto de la literatura deportiva se destinaba al hombre y reservaba tan sólo, en el mejor de los casos, un pequeño apartado final a la mujer, en el que se trataban preferentemente los límites, riesgos y adaptaciones necesarias. Por el contrario, los libros de gimnasia solían ir referidos específicamente a ellas y aludían a los beneficios de la gimnasia como medida para alcanzar la feminidad. Es decir, el deporte se convertía así en un potente instrumento de socialización de los roles masculino y femenino.

El currículum de formación del profesorado femenino era diferente al de los hombres: la Gimnasia Educativa fue la estrella de la Educación Física durante esos treinta años, llevada a la práctica con verdadero entusiasmo por las profesoras de la Sección Femenina, aunque, como Zagalaz recoge en su libro *La Educación Física Femenina en España*, algunas de las profesoras de los primeros años entrevistadas en la actualidad sólo la recuerdan como las famosas tablas y los ejercicios estimulantes. En ese tiempo, el deporte para la Sección Femenina tenía la importancia de ser el complemento de la Gimnasia. En coherencia con esta idea recomendaban a las profesoras que realizaran las prácticas deportivas fuera del horario lectivo, en horas de juego libre o en días de fiesta.

En el ámbito escolar, en la primera enseñanza, pese a que la Ley de Educación de Primaria de 1945 decretaba la obligatoriedad de la materia, no se reflejaba en los horarios, ya que en la mayoría de los centros escolares

no existían instalaciones, ni siquiera existía un patio que pudiera hacer de pista polideportiva, y mucho menos profesoras tituladas que pudieran hacerse cargo de la materia. Los pocos titulados de Educación Física que existían eran hombres, bien militares que habían seguido los cursos correspondientes en la Escuela Central de Toledo de Educación Física, o bien médicos que habían seguido cursos especiales en la Facultad de Medicina de Madrid. En esta situación tan sólo los colegios privados contrataban a maestras o instructoras generales que iban saliendo de los centros de formación regentados por la Sección Femenina.

En la Segunda Enseñanza, el problema se diluía o no existía. Los Centros Docentes, en su inmensa mayoría privados, ofertaban entre sus enseñanzas la Gimnasia y el Deporte, que les reportaban éxito y popularidad, es decir, más alumnas. Los padres aceptaban encantados que sus hijas recibieran actividades que no se realizaban en los colegios públicos. Estos planteamientos nos conducen a considerar la Educación Física durante este periodo como elitista, dado que las niñas que cursaron sus estudios en las escuelas nacionales no tuvieron las mismas oportunidades de acceder a la experiencia deportiva.

Los movimientos deportivos a los que las chicas en edad escolar pudieron acceder fueron los Juegos Nacionales Escolares¹, los Laborales y Sindicales y los Universitarios, creados todos ellos a lo largo de los años 50.

¹ Los datos de participación de la mujer en los Campeonatos Escolares presentados por la Regiduría Nacional de Educación Física de la Sección Femenina y recogidos por M.^a Luisa Zagalaz en su obra *La Educación Física Femenina en España* (1998) nos permiten comprobar, por un lado, la hegemonía de la Gimnasia educativa sobre las modalidades deportivas en las décadas cuarenta y cincuenta, y, por otro, la progresiva incorporación de la mujer a la práctica de los deportes de equipo. Así, desde 1939 a 1959 la participación femenina en Gimnasia pasó de contar con 664 participantes a tener 19.013; en BC, de 144 a 6.250; en BV, de 472 a 4.388 y en BM, de 1917 a 3.980.

A partir de los dieciséis años no practicaban ningún tipo de actividad deportiva sistemática.

En la década de los sesenta, el despegue industrializador provocó cambios en las formas de vida de la sociedad, de las cuales nos interesa destacar la masiva incorporación de la mujer al mundo laboral. Asimismo, crecen los índices de participación de la mujer en el deporte. Quizás resulte significativo destacar que en 1967 se inició la primera gran campaña de ambientación deportiva, impulsada por el entonces Delegado Nacional de Educación Física y Deportes, Juan Antonio Samaranch, en la que participó Televisión Española utilizando el eslogan "Contamos contigo" y que recreaba un deporte de importante paralelismo con los valores fundamentales de una sociedad industrializada: competitividad, máximo rendimiento... Poco a poco el deporte se convierte en una exigencia de la población y el término *gimnasia* iba cediendo protagonismo al de *deporte*.

Uno de los acontecimientos más significativos de la época fue la publicación de la primera Ley de Educación Física y Deporte el 23 de diciembre de 1961, documento legal que reguló y determinó el funcionamiento de la Educación Física y el deporte durante casi dos décadas, y estableció la obligatoriedad de la Educación Física para todos los niveles educativos, aunque en la práctica la situación de las escuelas nacionales siguió siendo caótica, especialmente para las chicas, que, al igual que a comienzos de siglo, seguían recibiendo clases de Hogar en lugar de Educación Física.

En la enseñanza secundaria se produjo una progresiva apertura a las prácticas deportivas, y la función educativa de éstas comenzó a despuntar sobre las higiénicas y regeneracionistas, que habían dominado en la etapa inicial del franquismo.

La década de los setenta se inaugura en el ámbito educativo con la publicación de la Ley General de Educación (LGE). Esta ley anula la prohibición de la escuela mixta y establece el mismo currículum para ambos sexos; no obstante pasaron muchos años hasta que se empezó a cuestionar la enseñanza segregada. Por otro lado, propició el soporte, la estructura y la legitimación para consolidar la visión tecnócrata de la educación.

En el plano social, el elevado índice de urbanización e industrialización alcanzado en la sociedad contribuyó significativamente a que se comenzaran a establecer las bases que hicieron posibles un deporte popular. La muerte de Franco y la instauración de una monarquía parlamentaria y constitucional posibilitaron el adecuado clima político para que el deporte saltara a la calle en forma de pruebas populares, maratones... y se iniciara el camino para llegar a construir un deporte para todos sin discriminación de sexo.

A finales de los años setenta desapareció la Sección Femenina y con ella la Escuela Nacional de Educación Física. El profesorado pasó a formarse en los INEF mixtos (1978). De esta manera, los centros de formación del profesorado de Educación Física abrazaron un modelo masculino de entender el deporte, orientado al rendimiento y guiado por una racionalidad técnica en perfecta consonancia con los aires tecnócratas que dominaron el conjunto del sistema educativo español.

Ya en la década de los ochenta, tuvo lugar la promulgación de la Ley de Cultura Física y Deporte, que reorganizó las competencias en materia de deporte escolar. Los gobiernos autónomos asumieron plenos poderes en el área de Educación Física y del Deporte. De este modo, en el ámbito de cada comunidad autónoma, se organiza el deporte escolar siguiendo los planes diseñados por el correspondiente gobierno autónomo.

La caótica situación que vivían tanto la Educación Física en la Enseñanza General Básica como el deporte escolar llevó a las autoridades responsables a establecer un Plan de Extensión de la Educación Física y el Deporte orientado a ofrecer a los maestros formación específica en el área de Educación Física. El proceso de reciclaje de los maestros quedó en manos del profesorado salido de los IVEF, formado en un modelo deportivo más próximo al proceso de socialización masculino que al femenino.

Lentamente empezó a surgir, en una parte de la profesión, un cierto descontento por el carácter excesivamente sexista del que hacían gala las actividades deportivas practicadas en edad escolar, lo que dio lugar a lo que podríamos llamar *movimiento coeducativo*.

Por su parte, en 1990, la LOGSE reconoce la existencia de un problema de discriminación por razón de sexo y establece un solo currículum, el mismo para chicos y chicas, e insiste en el carácter integrador que debe tener la educación, convirtiendo la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en uno de los ejes transversales del currículum. Concretamente, en el área de Educación Física son abundantes las referencias específicas al

tratamiento de que debe ser objeto el deporte y se repite una y otra vez que deberá ser practicado estableciendo relaciones personales equilibradas y rechazando cualquier tipo de discriminación por razones de sexo.

En resumen, el marco histórico descrito nos muestra que la mujer, durante su proceso de escolarización, no ha tenido las mismas posibilidades de acceso a la práctica deportiva que el hombre; se le ha privado, así, de un instrumento de socialización en los valores hegemónicos de nuestra sociedad occidental. Además, estas posibilidades de acceso han sido prácticamente nulas en el caso de aquellas mujeres que se han escolarizado en la enseñanza pública. A partir de los setenta, cuando las mujeres pueden acceder al mismo currículum deportivo que los hombres, lo hacen desde posiciones de inferioridad, al serles requerida la asimilación progresiva de los parámetros deportivos masculinos, considerados como universales y neutros.

En los albores del siglo XXI, queda por ver si las nuevas perspectivas de actuación que se abren contribuyen o no a avanzar hacia un nuevo modelo de deporte, que respete y valore de forma no jerárquica las aportaciones y experiencias de ambos sexos.

HACIA UN MODELO COEDUCATIVO DEL DEPORTE

Enlazando con la última cuestión planteada en el punto anterior, creemos poder asegurar que, con la llegada de la Reforma, los docentes han situado entre sus preocupaciones la de llevar adelante un planteamiento coeducativo orientado a conseguir la igualdad en relación con el género.

Sin embargo, no queda muy claro en qué consiste exactamente la coeducación. Así, el profesorado se encuentra ante la enseñanza mixta, es decir, las alumnas y los alumnos tienen que realizar juntos la misma sesión de Educación Física y, de alguna manera, se entiende que si todos y todas participan mezclados en las actividades propuestas la clase será más coeducativa. Con este fin, se fuerzan situaciones para formar parejas o equipos mixtos para la práctica deportiva, incluso en contra de la voluntad del propio alumnado.

Sin embargo, como ya hemos anunciado, la coeducación en Educación Física no se consigue sólo con la enseñanza mixta en los gimnasios o campos deportivos, ya que paradójicamente dicha enseñanza puede producir efectos contrarios a los buscados, es decir, reforzar aún más los estereotipos sexistas (Vázquez, 1990).

Por lo tanto, la siguiente preocupación del docente es cómo conseguir que sus alumnos y alumnas puedan participar todos juntos en igualdad de condiciones. De aquí el interrogante: ¿qué se entiende por igualdad? Es

evidente que la mujer ya tiene igualdad de acceso a la Educación Física y al deporte escolar, ahora el problema se centra en buscar fórmulas para que ellas puedan obtener los mismos resultados que ellos.

Con este motivo, algunos proponen dar un tratamiento igual a las chicas y a los chicos. Esta interpretación de la igualdad implica ignorar que las personas difieren en cuanto a sus capacidades, intereses, recursos y experiencias previas, lo que refuerza aún más las desigualdades. Por lo tanto, no parece muy adecuada desde el punto de vista coeducativo.

Otra de las fórmulas consiste en reconocer las diferencias, aunque se presentan al alumnado como naturales e inevitables, relacionándolas con causas biológicas y culturales. Así, buscando la igualdad de oportunidades, el docente plantea una serie de estrategias para compensar estas desigualdades, cuyo objetivo es, en realidad, superar las carencias que impiden a la mujer adquirir habilidades u obtener unos determinados resultados deportivos.

El problema es que estos resultados se establecen tomando como referencia los valores que imperan en la cultura dominante androcéntrica, la cual determina a su vez qué carencias son educativamente importantes e ignora el potencial de cada persona. Detrás de este planteamiento subyace de una manera implícita la negación del derecho a la diferencia, puesto que es percibida como una minusvalía.

Con la intención de ofrecer una perspectiva más, que contribuya a comprender lo que está sucediendo en las clases de Educación Física, hemos

recorrido a analizar, desde la perspectiva de género, los diarios de prácticas de tres docentes de la CAV, realizados a lo largo de dos años (1995-1997), en pleno proceso de la implantación de la Reforma.

Este análisis nos permite conocer cuáles son algunas de estas múltiples estrategias utilizadas por el profesorado en nombre de la coeducación y la igualdad de oportunidades.

Una de las citadas estrategias consiste en intervenir en la composición de los grupos, tratando de hacerlos equilibrados, o bien pidiendo a un alumno ejemplar su incorporación al grupo de chicas con la intención de dinamizar las clases e igualar fuerzas. Esta última situación queda recogida en los siguientes extractos:

Los grupos en todo momento se han formado de manera espontánea; sólo al final de la sesión, ante la ruptura de un grupo, he solicitado a un buen alumno su incorporación a otro grupo, integrado totalmente por chicas. Inicialmente la idea no le ha acabado de convencer mucho, pero después se ha sentido un miembro más del grupo (Diario A).

Las agrupaciones para el fútbol se han hecho de forma espontánea, aunque les he recordado lo interesante que sería el trabajar niños con niñas, que sepan junto con los/las que son poseedores/as de tal conocimiento. Después para el gran grupo he ido sigilosamente haciendo grupos equilibrados (Diario B).

Otra de las estrategias a las que frecuentemente recurren consiste en sermonear a chicos y chicas, a los primeros para instarles a que cuenten con las chicas y a éstas para animarlas a que corran y esforzarse más, tal y como queda ilustrado en la siguiente voz:

Por una parte los chicos no pasan el balón a las chicas, y por otra, hay dos chicas que no se mueven, se quedan de brazos cruzados; no pelean, no protestan, sólo se resignan. Y ahí es donde intervengo yo. Primero les digo a los chicos que les conviene pasar a las chicas porque ellas pueden utilizar ambos brazos y ellos sólo el izquierdo... Pero ellos ni caso (...) Luego les digo a las chicas que tienen que moverse, pedir el balón, colocarse en buena posición... y yo qué sé qué más. Al final tengo que decir de forma más autoritaria a los chicos que tienen que pasar a las chicas, y a éstas, que tienen que moverse y pedir el balón (Diario B).

En esta misma línea de actuación se sitúa el siguiente extracto:

Cuando hemos jugado al futbito, por llamarlo de alguna manera, mientras que los chicos se manifestaban de forma abierta y activa en el juego, a las chicas había que estar en todo momento animándolas y motivándolas (...) y aún así, nos podemos encontrar con alguna frase lanzada a los cuatro vientos del tipo: "si no me pasan no juego", "!qué frescos!", "sólo se pasan entre ellos". (Diario B).

Una tercera estrategia consiste en recurrir a la evaluación como elemento de presión para que los chicos cuenten con las chicas, algo propio

de los docentes formados en enfoques técnicos de la enseñanza. A esta situación nos acerca el siguiente párrafo:

Las chicas apenas participan. Me dicen que no les pasan el balón. Insto a los chicos a hacerlo y a ellas a moverse, a participar. Algunos pasan. Saben que esas cosas las tengo en cuenta para la nota, pero las chicas siguen sin moverse demasiado. (Diario A).

Pero quizá la estrategia a la que más recurren, para que todos y todas tengan las mismas oportunidades, consiste en adaptar las actividades y reducir el nivel de destreza de los chicos obligándoles, por ejemplo, a atarse los pies, a lanzar con el brazo no hábil..., buscando, de esta manera, compensar esas carencias que impiden a las chicas obtener unos determinados resultados en la ejecución de las prácticas deportivas. El siguiente extracto ilustra este tipo de actuaciones:

He tratado de aplicar la coeducación (...), de tal manera que los chicos, mucho más diestros a la hora de lanzar el balón (...), debían utilizar el brazo no dominante (en esta clase, todos el izquierdo). No así para recepcionar o hacer pases entre ellos.

Primero les he dado una pequeña chapa sobre la coeducación y la competitividad. Pero no ha servido de nada porque Iñigo, en cuanto ha visto que con la izquierda era un inútil, ha comenzado a quejarse, a protestar (...) Decía que si eso no era igualdad y no sé cuantas cosas más. Pero, por otra parte, los demás se han ido metiendo en el juego y han disfrutado (...) Me ha servido para que los chicos comprueben la

dificultad que entraña no dominar un gesto, para que se sientan en el lugar de los torpes y, al menos, sean más tolerantes con ellos y con ellas (Diario A).

A la vista de estos resultados, en nuestra opinión, con estas estrategias para impulsar la coeducación y la igualdad de oportunidades, se están consiguiendo unos efectos contrarios a los buscados: fomentar la asimilación de la cultura y los valores del género masculino, al ignorar los modos en que las mujeres viven la práctica deportiva; y poner de manifiesto que las personas que no logran el nivel esperado han fracasado y acrecentar así aún más las diferencias de género y de capacidad. Así, las alumnas terminan por asociar el tratamiento masculino del deporte como el más válido. Del mismo modo, acaban deduciendo que los niños, los activos, los fuertes y los habilidosos son más importantes que las niñas y los menos habilidosos (Peiró, 1992).

Esta perspectiva que trasmite que las chicas, además de ser diferentes, son inferiores, unido a un escaso interés por unas actividades que no tienen apenas relación con el capital cultural del género femenino, genera una gran resistencia pasiva que se manifiesta en apatía, desinterés, desvalorización y escasa participación. Este hecho resulta muy conflictivo para el docente, que suele dar mucha importancia a la participación del alumnado en las actividades deportivas, genera en él sentimientos de impotencia y frustración, y refuerza sus expectativas respecto al género femenino. Esta situación también emerge en los citados diarios, tal y como lo refleja la siguiente voz:

...observo una gran diferencia entre los alumnos y las alumnas (...); mientras ellos se manifiestan con ganas de aprender e ilusión por realizar juegos predeportivos, ellas sólo muestran desinterés, desgana por aprender, apatía... ¿Qué he de hacer para evitar una mayor diferencia? Por mi condición de mujer no me agrada escribir esto, pero ¡qué desesperación! ¿Cómo puedo llevar a buen puerto este asunto?
(Diario B).

Las consecuencias negativas que sobre el alumnado tiene esa supuesta igualdad de oportunidades se constatan en los resultados que Kari Fasting nos muestra de investigaciones realizadas en Inglaterra en 1990 y en Estados Unidos en 1989 sobre la Educación Física mixta:

- Los chicos monopolizan el juego en los deportes de equipo y en los juegos colectivos y privan a las chicas de la oportunidad de acceder a la práctica.
- Los chicos ignoran o molestan a las chicas y les limitan el comportamiento y ridiculizan a menudo sus esfuerzos sometiéndolas a un acoso verbal, emocional y físico.
- Los chicos dominan los papeles de líderes y desprecian a las chicas, y éstas asumen los de subordinadas y se infravaloran en las situaciones mixtas.
- Las chicas están implicadas menos activamente y logran menos resultados en las situaciones mixtas que en las de un solo sexo.
- Las chicas y los chicos interactúan según los modelos tradicionales estereotipados.

Por tanto, entender la coeducación como una reunión de chicos y chicas en una misma clase y animarlas a ellas a que participen en igualdad en las actividades físicas y deportivas no sólo no ayuda a superar la discriminación en las relaciones de género, sino que contribuye a potenciarla.

A modo de conclusión, parafraseando a Carmen Peiró (1992:468) diremos que

Desde el momento en que en el proceso educativo no se reconocen diferencias relevantes de género, y se asume que todo el alumnado debe conseguir los mismos resultados y metas porque se les ofrecen las mismas oportunidades, se está considerando el género como un atributo personal innato, como el color del pelo o el de los ojos, pero se está ignorando que se construye socialmente mediante las relaciones personales, y éstas se encuentran en la escuela, en el currículum y en la sociedad. La igualdad de acceso y trato en las clases de Educación Física no hace que estas sean más relevantes para las chicas. Además, aunque exista la igualdad de oportunidades, los alumnos y alumnas llegan a la escuela con experiencias motrices muy diversas y provienen de ambientes donde puede que el estar en forma o conseguir habilidades deportivas tenga muy poco valor.

Al hilo de esta idea, queremos destacar que la mayoría de las chicas tiene su primer contacto con el mundo del deporte en la clase de Educación Física, lo cual pone de manifiesto que la igualdad de acceso no puede equipararse a la igualdad de experiencia, por lo que no se les pueden pedir

los mismos resultados, dada su escasa familiaridad y participación histórica y cultural, en una cultura de movimiento de arraigada tradición masculina (Vaquero, 2001).

Por lo tanto, entendemos por igualdad el derecho de todo individuo, independientemente de su sexo, a desarrollar al máximo su potencial, teniendo en cuenta que en la búsqueda de esta igualdad no se pierda el derecho a la diferencia (Vázquez, 1990). Para que esta igualdad sea real es necesario que se superen las desigualdades y que ellos y ellas tengan las mismas oportunidades para aprender y expresarse a través del deporte y la Educación Física.

En vista de las dificultades que en la práctica acarrea plantear un modelo adecuado para aproximarnos a esta igualdad de género en las clases mixtas de Educación Física, algunos profesionales defienden la separación de chicos y chicas al menos durante la adolescencia.

Desde nuestro punto de vista, no se trata de poner en entredicho la bondad de la Educación Física mixta, sino de ver cómo abordar el tema para que las prácticas sean coeducativas y valiosas en relación con la igualdad de género, y que respeten y se enriquezcan con las diferencias.

El modelo coeducativo que proponemos asume que las chicas y los chicos son iguales y diferentes, y que habría que tratarles de forma idéntica en los aspectos que se asemejen y de forma diferente en aquello que sean distintos o no se parezcan (Peiró, 1992), es decir, juntos mientras sea posible y separados cuando sea necesario (Vázquez, 1990). Este modelo

supone, más allá de un recetario de estrategias, una reflexión continua, un programa que se adapte a las características individuales de las personas y una búsqueda de estrategias diferentes para cada situación.

Para poder llevar a cabo este planteamiento coeducativo es necesario que los alumnos y alumnas sean conscientes de que existen ciertos condicionantes sociales y culturales que limitan nuestra libertad de elección y de toma de decisiones. De ahí que sea prioritario fomentar el debate sobre ciertos tópicos relacionados con el género y el deporte, de modo que ellos y ellas analicen y cuestionen aquellos aspectos relativos a estos temas que se consideran normales y naturales. Para ello, buscaremos estrategias que faciliten la concienciación crítica del alumnado (Peiró, 1992). Veamos algunos ejemplos de estos tópicos sexuales relacionados con la práctica deportiva:

- El deporte es cosa de chicos.
- A las chicas no les gusta la competición.
- Los chicos son unos brutos y las chicas unas patosas.
- Las chicas no saben liderar un equipo.
- El fracaso en los chicos es por falta de esfuerzo, y en las chicas por falta de capacidad.

Si conseguimos formar un alumnado crítico con respecto a estas falsas creencias y prejuicios sexuales, configurados en la socialización temprana, en relación con los gustos y capacidades deportivas de los chicos y las chicas, podremos decir que están preparados para tomar sus propias

decisiones sobre cómo quieren jugar: juntos, separados... sin que los estereotipos femeninos y masculinos limiten o condicionen sus acciones.

Para que esto sea posible, es imprescindible que los docentes tomen conciencia de que es un claro trasmisor de estos estereotipos, en ocasiones a través del currículum manifiesto (por ejemplo, por la tendencia a valorar más los contenidos de orientación androcéntrica), pero fundamentalmente a través del currículum oculto, que transmite inconscientemente valores, creencias y actitudes sexistas, dando lugar a una verdadera "pedagogía implícita", tan eficaz como la explícita, sobre todo, en Educación Física, ya que alude a aspectos como la conciencia y valoración del cuerpo, las actividades deportivas asociadas al sexo, los modelos corporales dominantes..., transmitidos a través del refuerzo del estereotipo corporal masculino (potencia, resistencia, velocidad...) o femenino (flexibilidad, coordinación, ritmo...) (Álvarez y otros, 1990).

Algunos de los elementos transmisores de estos estereotipos sexuales del currículum oculto son las expectativas y el comportamiento del profesorado, las actitudes del propio alumnado, el lenguaje sexista utilizado, la organización de las clases, el control y la monopolización del material y del espacio por los chicos, los métodos, los contenidos a aprender, la evaluación...

Por ejemplo, uno de los elementos que pone de manifiesto más claramente la discriminación de la mujer en las prácticas deportivas escolares es el lenguaje, ya que todos y todas hemos aprendido lo que significan frases como *jugar o lanzar como una chica*. Los docentes han

concedido una gran importancia a esta cuestión, pero la han resuelto básicamente con la utilización de *los y las alumnas y chicos/as*. Sin embargo, durante las prácticas deportivas, sobre todo las de carácter competitivo, es frecuente encontrar a estos mismos docentes utilizando frases donde las conductas femeninas se ridiculizan o aparecen enfatizando lo negativo, lo que tiende a eliminarlas: "¡Qué lento, pareces una chica!" o "te mueves como una nena".

Siguiendo con este análisis del currículum oculto, vemos cómo las expectativas que tiene el profesorado, adquiridas en su proceso de socialización, hacen que identifique a los chicos con mayor agresividad, más bullicio y mayores niveles de habilidad, y a las chicas con mayor amabilidad, menos energía y menor habilidad. Diversos estudios demuestran que el hecho de considerar a los niños más capacitados y motivados hace que se les dispense mayor atención, y por lo tanto las posibilidades de éxito de ellos también son mayores (Álvarez y otros, 1990).

Las expectativas tienden a realizarse por sí solas, ya que con el tiempo los presupuestos se acaban cumpliendo (Vaquero, 2001). Por eso, si lanzamos profecías como *con las chicas es tiempo perdido, el resultado era de esperar, las chicas son unas apáticas o las chicas no quieren competir*, probablemente así suceda. Sin embargo, si el docente cree en la capacidad motriz de las chicas, éstas se desarrollarán al máximo, independientemente del estereotipo asociado al género femenino.

Por lo tanto, el papel del profesorado es crucial en el control de este currículum oculto, hasta el punto de que sin su implicación y compromiso

cualquier estrategia para su modificación está condenada al fracaso. El centro educativo también debe intervenir para modificar las actitudes tanto del profesorado como del alumnado. Así, una reflexión sobre estos temas debe figurar en el proyecto de centro, unido a actividades posteriores que posibiliten la concienciación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los monitores del deporte escolar. Es decir, si consideramos que las actividades deportivas a esta edad pueden ser un vehículo de formación en valores, el deporte escolar debe insertarse en el modelo educativo del centro y tomar conciencia de su responsabilidad como agente del cambio hacia un deporte, una educación, y una sociedad menos sexista. Pero ¿es el deporte una actividad educativa?

Empezaremos diciendo que es ésta una cuestión controvertida, pues mientras unos autores atribuyen al deporte un valor educativo por sí mismo, apreciación que no compartimos, otros cuestionan que sea un contenido adecuado dentro de la Educación Física por ser uno de los instrumentos claves que en la escuela sirven para definir la masculinidad hegemónica y reproducir los códigos dominantes de género, lo que refuerza la dicotomía entre ellos. A esto se añade que son las situaciones deportivas, con su componente competitivo, las que más conflictos de relación generan entre chicos y chicas. Pero ¿es posible cambiar el modelo del deporte actual y con ello los valores que transmite?

Estamos de acuerdo en que, hasta la fecha, tal y como hemos visto con anterioridad, el deporte ha reproducido y reproduce las desigualdades entre hombres y mujeres; sin embargo, como toda construcción social, no es un fenómeno estático sino dinámico, sujeto a cambios, y es eso lo que

precisamente reclamamos. Un cambio que parta no de eliminar el elemento en conflicto, en este caso el deporte y la competición, sino de cuestionar el modelo deportivo actual para avanzar hacia un nuevo modelo que respete y valore de forma no jerarquizada las aportaciones y expectativas de ambos sexos.

Como Benilde Vázquez (1989:123) defiende:

Dado que el deporte forma parte importante de nuestra cultura, también la mujer debe acceder a él, aunque no siempre mimetizando el deporte masculino. Los valores educativos atribuidos a la actividad deportiva son válidos tanto para el varón como para la mujer, por tanto no se trata ya de la clásica reivindicación de igualdad con el hombre, sino como el acceso a una experiencia vital y enriquecedora, en la que se puedan desarrollar tanto valores masculinos (agresividad, dominación, competición, etc.) como femeninos (cooperación, solidaridad, expresividad).

El deporte sólo es educativo cuando la entrenadora, el profesor o la propia deportista lo utiliza como objeto y medio de educación, cuando lo integra en un programa coherente, cuando la actividad práctica y la reflexión de lo que se está realizando lo convierten en una acción humanizante. El deporte puede tanto despertar y ensalzar el espíritu de cooperación como generar un espíritu individualista, puede tanto educar el respeto a las diferencias como fomentar los estereotipos sexuales. Depende del docente y de su forma de enseñar que se fomenten o no los valores educativos que potencialmente posee el deporte. La deportividad, el

espíritu de equipo son virtudes que no se adquieren automáticamente, es necesario que el educador o la educadora las incorpore explícitamente en sus objetivos de enseñanza.

Este deporte educativo puede encontrar su máxima expresión tanto en el marco de la Educación Física como en el deporte escolar. Hasta ahora nos hemos referido, sobre todo, al conflicto que las situaciones deportivas mixtas generan en la Educación Física; ahora daremos algunas pinceladas sobre cómo vemos las relaciones de género que funcionan en la actualidad en el deporte escolar.

Las competiciones deportivas escolares constituyen un importante fenómeno social. Los fines de semana del curso escolar, principalmente los sábados por la mañana, representan una auténtica movilización de familias, entrenadores, acompañantes, árbitros e instalaciones deportivas.

Comenzaremos presentando algunos datos facilitados por la Diputación Foral de Bizkaia pertenecientes a los últimos catorce cursos escolares en el territorio histórico de Bizkaia. Pensemos que han participado una media de 28.958 escolares y que el curso 94/95 fue el más numeroso con 34.467.

Cuadro 1.- Participantes por curso escolar y categoría

Categoría	Benjamín		Alevín		Infantil		Cadete		Juvenil		Total		TOTAL	Dif. M-F
	Curso	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc.	Fem		
86/87	760	5.248	3.121	8.831	2.858	6.114	782	1.335	369	1.094	7.890	22.622	30.512	14.732
87/88	1.308	1.696	2.435	6.541	2.833	5.382	671	1.843	412	955	7.659	16.417	24.076	8.758
88/89	1.301	1.380	2.704	6.188	3.208	5.485	547	1.010	472	963	8.232	15.026	23.258	6.794
89/90	1.343	1.412	2.517	5.543	3.466	5.494	661	1.073	688	1.148	8.675	14.670	23.345	5.995
90/91	1.600	1.708	2.581	4.961	3.424	5.383	634	1.373	317	826	8.556	14.251	22.807	5.695
91/92	1.478	3.153	2.769	7.071	3.249	4.953	684	1.293	463	983	8.643	17.453	26.096	8.810
92/93	2.151	4.677	4.243	8.060	4.271	6.199	1.017	1.602	597	871	12.279	21.409	33.688	9.130
93/94	1.952	4.637	3.957	7.219	4.148	5.660	977	1.115	704	909	11.738	19.540	31.278	7.802
94/95	2.320	5.296	3.874	7.583	4.606	6.076	1.227	1.130	691	1.059	12.718	21.144	33.862	8.426
95/96	2.494	5.241	3.868	7.803	4.603	6.103	1.245	1.001	1.001	1.108	13.211	21.256	34.467	8.045
96/97	2.505	5.399	4.164	7.337	4.057	5.624	1.227	890	944	1.087	12.897	20.337	33.234	7.440
97/98	2.168	5.436	3.668	6.954	3.255	5.206	1.589	1.323	867	824	11.547	19.743	31.290	8.196
98/99	2.125	5.474	3.400	6.435	3.226	4.500	1.695	1.503	855	746	11.301	18.658	29.959	7.357
99/00	1.917	4.966	2.927	5.950	3.105	4.288	1.466	1.322	841	760	10.256	17.286	27.542	7.030

Conocidas de todos las diferentes categorías, son los niños los que mayor número de participantes aportan, el 62%. Este porcentaje no es igual en todas las edades. Así como en benjamines las niñas representan el 34%, según avanzamos en edad se llega a un 44% en cadetes o un 40% en edad juvenil. Podemos pensar que las niñas se incorporan un poco más tardíamente a la participación escolar.

En términos absolutos, es en las categorías de participantes más pequeños donde el número de estos es más numeroso. Concretamente, infantil, alevín y benjamín serían por este orden las que reúnen una mayor participación. En cadete y juvenil se produce una quiebra, y el número de participantes disminuye sensiblemente.

Entendemos que esta disminución puede deberse, bien a que los escolares abandonen la práctica deportiva, bien al paso a estructuras deportivas, clubes, bien por el paso a la participación en competiciones federadas.

Con todo, en categoría cadete son los niños los que abandonan en mayor número; son, pues, las niñas las que aportan mayor cantidad de participantes en los seis últimos ejercicios, con lo que parecen haber optado por permanecer en la competición escolar, con una menor exigencia competitiva y una mayor orientación al ocio y las relaciones personales. En categoría juvenil, esta tendencia se aprecia en los tres últimos años.

Con relación a los deportes o especialidades deportivas practicadas, hay que señalar que la oferta ha sido muy amplia a lo largo de los 14 cursos escolares manejados. Hemos llegado a contabilizar hasta 39 opciones de participación diferentes, algunas de ellas, con muy poca aceptación. Concretamente, en el último curso tratado las niñas han participado en 27 deportes, y los niños en 28.

La distribución de esta participación, por no hacerla excesivamente exhaustiva, la hemos realizado por año escolar completo y para la totalidad de participantes desagregados por género.

Así, podríamos tener una foto del primer año tratado, 86/87, en que las niñas participan en 15 deportes. Es de destacar que en la categoría de benjamines, las niñas pasan de tres deportes en el curso citado hasta 23 en el 99/00, lo que nos indica su paulatina incorporación a la práctica de un cada vez mayor número de especialidades deportivas.

Por deportes, sería el baloncesto, con un 34,4%, el más practicado; a continuación, se mantienen los deportes clásicos femeninos —atletismo, gimnasia, balonmano, etc.

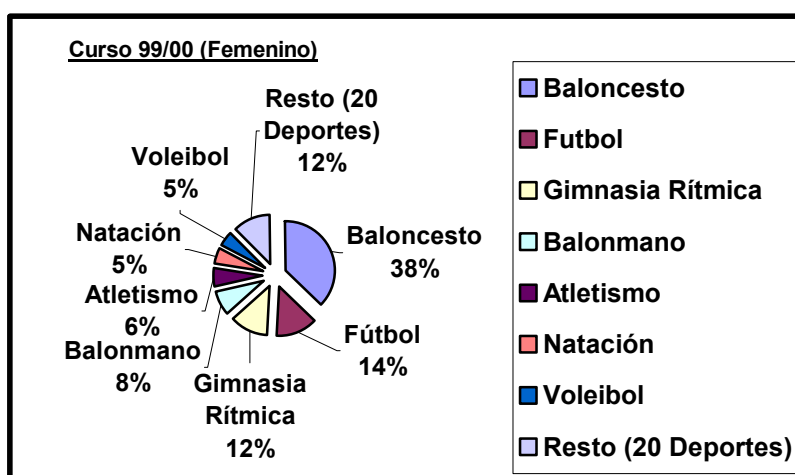
La evolución seguida mantiene las tendencias, llamemos, *naturales*, en las que destacan quizá como notas características el incremento del número de participantes en fútbol, que representa un 13,4%, y en ajedrez, que llega hasta 268 niñas, un 2,6% del total. Estos datos así expresados nos indicarían que junto a los deportes calificados de *femeninos*, las niñas participan ampliamente en casi todas las disciplinas, a pesar de las posibles

deficiencias que todavía siguen soportando en cuanto a horarios o escasez de entrenadores o monitores preparados específicamente para llevar equipos femeninos.

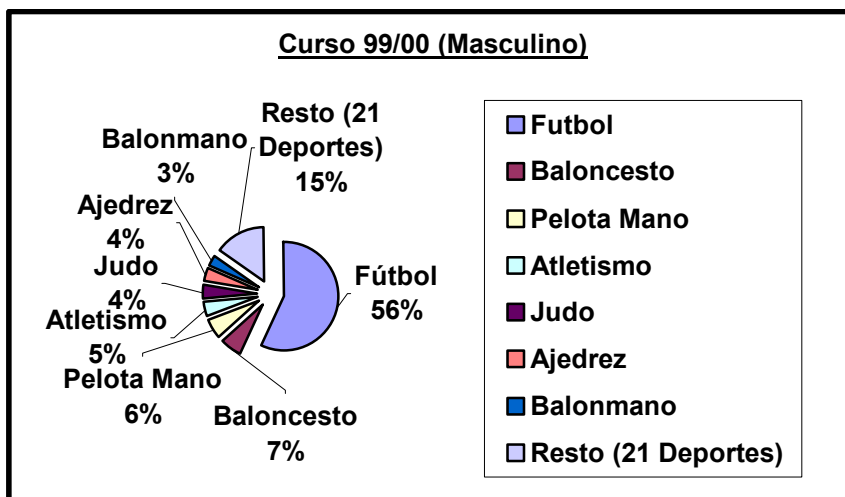
Para los chicos la participación, evidentemente, es muy numerosa, y es el fútbol en cualquiera de sus modalidades el que acapara más de la mitad de la participación, hasta un 56,6% en el último curso. Es de destacar el crecimiento de especialidades como la pelota a mano, con casi un millar de participantes (5,7%), y el ciclismo, con más de trescientos en el último curso.

Por último, queremos indicar que en categoría juvenil tanto en chicos como en chicas el número de especialidades practicadas se reduce considerablemente, hasta ser de 5 y 6 respectivamente.

Cuadro 2. Porcentaje de participación femenina según deportes.



Cuadro 3. Porcentaje de participación masculina según deportes.



Por último, a la vista de los datos cabría decir que, en el deporte escolar, donde los equipos suelen ser femeninos o masculinos (dado el poco éxito que hasta ahora han tenido las competiciones mixtas) nos estamos moviendo hacia una cierta igualdad, pero en realidad es una igualdad bajo condiciones masculinas, dado que:

- El modelo deportivo actual potencia los rasgos de identidad masculinos (fuerza, rivalidad, lucha, victoria...), con la dificultad de integración que esto supone para las niñas que, en general, en la competición, priman valores como la cooperación, la amistad, la diversión...
- Los horarios de los partidos, los espacios a compartir, el reparto de entrenadores y entrenadoras suele favorecer también a los equipos de chicos.

Es decir, si esta dinámica continúa, las relaciones de género que funcionarán en el deporte escolar seguirán siendo androcéntricas y situarán a los hombres de manera generalizada en una posición de privilegio con relación a las mujeres, lo que hará probablemente de ésta una de las razones por las cuales el deporte deje de interesar a muchas chicas cuando lleguen a la adolescencia. Sin embargo, si observamos más a la mujer y analizamos sus gustos y actitudes, podemos encontrar claves para trasformarlo y hacerlo, además, más educativo.

En este sentido, nos parece realmente interesante tomar en consideración una investigación realizada con jugadoras americanas de softball femenino (Vázquez, 1989). Ellas fueron muy críticas con las tradiciones dominantes del deporte masculino y comentaban que el deporte había fracasado a la hora de satisfacer las necesidades de ocio de la mujer. En este resumen se ven las diferentes áreas que las jugadoras querrían cambiar:

- El desmesurado énfasis por ganar a expensas del placer del proceso.
- La naturaleza jerárquica del deporte, simbolizada por el poder tradicional de la relación entre la jugadora y el entrenador.
- El elitismo basado en la destreza y la habilidad.
- El menosprecio de los oponentes, que aleja a los jugadores unos de otros.
- La ética del peligro, que a menudo sitúa el resultado por encima de la seguridad, del compañero o del oponente.

A modo de conclusión diremos que el modelo que proponemos para el deporte en edad escolar ha de respetar de forma no jerarquizada las aportaciones y experiencias de ambos sexos, rescatando las más valiosas de unas y otros. Un deporte en el que la lógica del resultado, que preside la práctica deportiva, dé paso a una lógica basada en los aspectos lúdicos, y se aleje del discurso del deporte rendimiento para acercarse al discurso del deporte educativo y recreativo, donde prime el bienestar personal y el estar a gusto consigo mismo. Ahora bien, el cambio del modelo deportivo, o dicho de otro modo, la mejora entendida como el logro de unas relaciones de género más simétricas, ha de venir desde dentro, iniciada por los propios responsables de los procesos educativos. Sin este compromiso no hay esperanza de cambio.

No obstante, no debemos de olvidar que la innovación es un proceso problemático y complejo, en el que influyen multitud de condicionantes culturales, sociales e ideológicas. Por lo tanto, se requiere tiempo para que

los miembros de la comunidad educativa trabajemos juntos sobre estas ideas, y tiempo para cambiar la tradición cultural y deportiva que impregna la Educación Física, el Deporte Escolar y las creencias que de ellos hemos heredado (Peiró, 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, G., y otros (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: MEC.
- BENERIA, L. (1990). Ambivalencia género. En *Cursos Emakunde. Primer Postgrado de Coeducación. Hacia una escuela coeducadora*. Álava: UPV, 138-139.
- BLÁZQUEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- BUÑUEL, A y VÁZQUEZ, B. (1994). La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en Europa: cuestiones teóricas y metodológicas. En *Actas III Congreso de la AEISAD: Los retos de las Ciencias Sociales Aplicadas al Deporte*, 1-10. Valladolid.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- CORTÉS, N. (2000) Mujer y actividad física: la trampa de las libertades. En *revista REEF y D*. Vol VII 1, 42-46.
- CORTES, N., y otros (1994). Mensajes sexista sobre la actividad físico-recreativo-deportiva de las mujeres durante el franquismo. En *Actas III Congreso de la AEISAD: Los retos de las Ciencias Sociales Aplicadas al Deporte*. Valladolid.
- CHINCHILLA y ZAGALAZ, M.L. (1997). *Educación Física y su Didáctica en primaria*. Jaen. Jabalcuz S.L.

- DEVIS, J. (1992). La comprensión del género en la Educación Física. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 297-307.*
- DEWAR, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En *Investigación Alternativa en Educación Física. Uniesport. 275, 113-125.*
- DIEZ MINTEGUI, L.M. (1976). Deporte y construcción de las relaciones de general. *Gaceta de Antropología 12, 93-100.*
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización.* Madrid. CFE.
- FASTING, K. (1990). Nuevas estrategias para la coeducación en la Educación Física. En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres.* Madrid: MEC, 45-51
- FASTING, K. (1991). El deporte y la cultura femenina. En *Deporte y Mujer.* Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 39-50.
- FASTING, K. (1992). La coeducación en la Educación Física y la formación del profesorado. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 339-344.*
- FASTING, K. (1993). El género como perspectiva importante en el estudio de la sociología del deporte. En *Investigación Alternativa en Educación Física. Unisport 275, 51-60.*
- GARCÍA BONAFÉ, M. (1989). Los inicios del deporte femenino. En *Mujer y Deporte.* Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona, 23-38.

- GARCÍA BONAFÉ, M. (1992). Las mujeres y el deporte: del corsé al chándal. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 259-271.*
- GARCÍA FERRANDO, M (1989). Sociedad, deporte y mujer. En *Deporte y Mujer. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 51-69.*
- GARCÍA FERRANDO, M (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica.* Alianza Deporte.
- GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N. y LAGARDERA, F. (1998). *Sociología del deporte.* Madrid. Ciencias Sociales. Alianza.
- HUMBERSTONE, B. (1993). El puesto y la importancia de la investigación etnográfica en el examen de aspectos relacionados con el género, la identidad y el poder en la Educación Física y al aire libre: ¿puede haber una etnografía feminista?. En *Investigación Alternativa en Educación Física. Unisport 275, 145-158.*
- LLORENTE, B. (2000). Pedagogía del entrenamiento deportivo adaptado a escolares. Educación en valores. En *Jornadas de Deporte Escolar.* Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- MIDOL, N. (1992). Deconstruir la Educación Física. Debate sobre el problema de la coeducación. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 309-314.*
- MOSQUERA, M.J. y PUIG, N. (1998). Género y edad en el deporte. En GARCÍA FERRANDO, M.; PUIG, N. y LAGARDERA, F. *Sociología del deporte.* Ciencias Sociales. Alianza, 99-113

- PEIRÓ, C. (1992). Educación Física y Salud: modelo de igualdad. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornades Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 467-477.*
- PUIG, N. (1987). El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española. Págs. 73-91 en Varios, *Mujer y Deporte*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.
- RIVAS, J. y CANO, S. (1992). La actividad física de la mujer a lo largo de la historia: diaporama. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornades Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 385-390.*
- SALAS, B. (1990). Análisis de género. En *Cursos Emakunde. Primer postgrado de coeducación. Hacia una escuela coeducadora*. Álava: UPV, 10.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar. En las *Primeras Jornadas de Comunidades de aprendizaje del COP*. Sestao.
- SCRATON, S. (1992). La implicación de las chicas en la enseñanza de la Educación Física Mixta. En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornades Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 321-328.*
- SHILLING, C. (1993). Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la Educación Física. En *Investigación Alternativa en Educación Física. Unisport 275, 95-107.*

- TORRES, J. (1995). La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción. En *Volver a pensar en educación I*.
- VAQUERO, A (2001). Claves para la Formación del Profesorado de Educación Física desde una perspectiva Crítica: Análisis de un proceso formativo y alternativas. Tesis Doctoral. Material Policopiado.
- VÁZQUEZ, B. (1989). Mujer, educación y deporte. En *Deporte y Mujer*. Barcelona: *Ayuntamiento de Barcelona*, 114-128.
- VÁZQUEZ, B. (1990). La coeducación en Educación Física. Algunas reflexiones. En *Cursos Emakunde. Primer postgrado de coeducación. Hacia una escuela coeducadora*. Álava: UPV, 291-297.
- ZAGALAZ, M. L. (1998). *La Educación Física Femenina en España*. Universidad de Jaén.
- ZAGALAZ, M. L. (1999). *Fundamentos legales de la actividad física en España*. Universidad de Jaén.