

Universidad Abierta Interamericana

UNIVERSIDAD ABIERTA
INTERAMERICANA

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo

Tesis de Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Título:

Los estereotipos de género en las clases
de educación física en el Nivel Medio

Alumna: María Laura Fernández

Sede: Liceo Informático. Santa Rosa

Mes: Agosto

Año: 2011

RESUMEN

Esta investigación indaga cuáles son los estereotipos de género y cómo se construyen en las clases mixtas de educación física (EF), a partir de propuestas didácticas, de las intervenciones diferenciadas por género y del lenguaje utilizado en el ciclo básico del Colegio Secundario de Miguel Cané, provincia de La Pampa.

La finalidad del estudio es describir e interpretar la dinámica de la construcción de la subjetividad en las clases de EF mixtas, y considerar cómo modificar sus procesos constitutivos de desarrollo histórico de las relaciones sociales, y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano en relación a la constitución de cuestiones de género; considerando ello desde un paradigma de investigación crítico.

Se parte de la hipótesis que existe un alto grado de lenguaje sexista subyacente en las en las clases mixtas de EF, evidenciado a partir de las propuestas didácticas, de las intervenciones diferenciadas por género y del lenguaje utilizado en este colegio.

Con el fin de relevar los datos correspondientes, se realizaron observaciones de clases de EF, se entrevistó a docentes de EF y a la directora del colegio, se entrevistó y encuestó a alumnos/as y se analizaron documentos curriculares.

Según la información relevada se concluye que si bien hay cuidado en evitar un lenguaje sexista, existe una hegemonía de lo masculino en referencia a los grupos. Se observa una práctica que favorece y refuerza el estereotipo de lo masculino como naturalmente superior a lo femenino. No se evidencian diferencias significativas entre las percepciones que tienen alumnos y docentes de las prácticas de educación física mixtas. Ambos grupos perciben positivamente esa práctica, y ambos tienen dificultades para hacer visible, desocultar mecanismos de invisibilización y subestimación de lo femenino.

PALABRAS CLAVE

Género - Estereotipos de género -. Sexismo – Femenidad – Masculinidad - Clases de educación física.

Índice

Introducción

1	Antecedentes	17
1.1	Antecedentes en el área de la educación física	25
2	Encuadre conceptual (Glosario)	30
3	Sexo y género	34
4	Los estereotipos de género y el proceso de socialización	38
4.1	La socialización: un proceso que da que hablar en cuestiones de género	38
4.2	Género y ciclo de vida: una mirada sobre la adolescencia	41
5	Educación y género	42
5.1	La escuela como espacio de nombramiento	42
5.2	La escuela como agente en la construcción de masculinidades y feminidades	45
5.3	Las cuestiones de género en el área de la educación física.....	47
6	Diseño de investigación	50
6.1	Problema central y problemas secundarios	50
6.2	Hipótesis sustantivas	51
6.3	Objetivos	52
6.3.1	Objetivo general	52
6.3.2	Objetivos específicos.....	52
6.4	Tipo de investigación	53
6.5	Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos	54
6.6	Fuentes de datos	58
6.7	Universo, población y muestra	60
6.8	Instrumentos de recolección de datos	61
6.9	Plan de actividades en contexto	63
6.9.1	Cronograma del plan de actividades en contexto	64
6.10	Plan de análisis y tratamiento de datos.....	65
7	Exposición de resultados y análisis e interpretación de los datos	68
7.1	Análisis de los documentos curriculares desde la perspectiva de género	68
7.2	Análisis del Registro de observación de clases de educación física	73
7.3	Registro de entrevista a profesor de las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario.....	79
7.4	Registro de entrevista a un integrante del equipo de conducción del Colegio.....	82
7.5	Registro encuesta a alumnos y alumnas.....	84
7.6	Registro de entrevistas a alumnos y alumnas	85
8	Conclusiones.....	87
9	Bibliografía citada.....	94

10	Bibliografía consultada	103
11	Anexos	112
11.1	Anexo 1: Modelo de encuesta a alumnos/as.....	112
11.2	Anexo 2: Modelo de entrevista a alumnos/as	115
11.3	Anexo 3: Modelo de entrevista a directora	116
11.4	Anexo 4: Modelo de entrevista a profesor/a	117
11.5	Anexo 5: Guía de observación de clases de educación física mixtas 118	
11.6	Anexo 6: Guía de análisis de documentos.	120
11.7	Anexo 7: Cuadros y gráficos.	121
11.7.1	Cuadro N° 1: Cantidad de alumnos/as encuestados/as	121
11.7.2	Gráfico N° 1: Cantidad de alumnos/as encuestados/as.....	121
11.7.3	Cuadro N° 2: Percepción de trato sobre género de alumnos/as encuestados/as.....	122
11.7.4	Cuadro N° 3: Percepción sobre las clases de educación física mixtas	123
11.7.5	Cuadro N° 4: Percepción sobre grado de acuerdo con las clases de educación física mixtas.....	124

Introducción

La presente investigación aborda la problemática sobre cuáles son los estereotipos de género y cómo se construyen en las clases mixtas de educación física a partir de las propuestas didácticas, de las intervenciones diferenciadas por género y del lenguaje utilizado, en el ciclo básico del Colegio Secundario de Miguel Cané, provincia de La Pampa.

Si bien desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución se explicita que la función social de la escuela actual, entre otras cuestiones, apunta a alcanzar una igualdad real de oportunidades para hombres y mujeres a partir de proporcionar a ambos las mismas experiencias y los mismos recursos, aún persisten prácticas oficiales que no parecieran ser coherentes con estos objetivos. Se observa la imposición de prácticas pedagógicas vinculadas a un fuerte disciplinamiento del cuerpo y en estrecha relación con estereotipos de género.

Los modos de ser sujeto en determinada sociedad son dinámicos y producidos a través de complejos dispositivos sociales.

Se nace hombre o mujer en cualquier lugar de la geografía mundial. Este hecho remite a una característica biológica: 'la diferencia sexual'. Pero ¿cuál es el significado de ser hombre o ser mujer en cada sociedad? ¿Cuáles son los espacios, actividades, definiciones corporales y hasta emociones reservados para unos u otras? ¿Cuáles son las prácticas sociales en relación con la división del trabajo y la distribución de los recursos entre hombres y mujeres? Estas preguntas ya no remiten a un signo biológico sino que indican una dimensión cultural: 'el género'.

El concepto de 'género' refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual (incluyendo la subjetividad, la construcción del sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino o masculino), como también a la esfera social (que influye en la división del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre unos y otras).

Los estudios de género son un campo multi y transdisciplinar, que se inician en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior. Su

objeto de estudio son las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (hombres y hombres/mujeres y mujeres) y parten de la premisa de que el concepto 'mujeres' (u 'hombres') es una construcción social, y no un hecho natural. Construcción social atravesada por relaciones de poder y siempre acotada a un tiempo y lugar determinados (Scott, 1996).

La función social de la escuela actual, entre otras cuestiones, apunta a alcanzar una igualdad real de oportunidades para hombres y mujeres a partir de proporcionar a ambos las mismas experiencias y los mismos recursos. Afortunadamente, en Argentina se va legislando gradualmente para garantizar el igual acceso a los recursos, a la formación, a los empleos, etc. En el campo educativo, una de las principales medidas orientadas a este fin se concreta en la generalización de las escuelas públicas mixtas. Niñas y niños, jóvenes en general, tienen así acceso al mismo currículo explícito.

Sin embargo, estos avances no se producen en igual medida en las distintas áreas de conocimiento. Por ejemplo, en la Educación Física escolar, no se ha visto demasiado progreso. Por un lado, aún persisten clases separadas con criterios biológicos (Ainsenstein, A. y Scharagrodsky, P., 2006), y por otro lado, en grupos mixtos, se sigue haciendo diferencia con el predominio de contenidos androcéntricos. En todas las instituciones educativas, y en la analizada en particular, queda una deuda por saldar: encontrar propuestas que permitan la participación de los/as adolescentes en igualdad de condiciones, desarrollando las capacidades de ambos, y contribuyendo, al mismo tiempo, a eliminar estereotipos sociales.

En este contexto se hace necesario que los/as profesores/as de las distintas áreas curriculares identifiquen una serie de situaciones que pueden darse en sus clases y que contribuyen a reforzar positivamente lo masculino y a ridiculizar, en muchos casos, lo femenino.

Resulta, entonces, ineludible explicitar un posicionamiento ético político que transparente las concepciones fundamentales que orientan toda práctica social, que posibilite una auto-vigilancia para poder evaluar las prácticas en concordancia con los supuestos y concepciones explicitadas. En este sentido, resulta incuestionable que toda práctica educativa escolar debe atender a que todas las personas crezcan en su singularidad, en potenciar al máximo sus

inclinaciones y posibilidades, teniendo en cuenta que no sólo se enseña el objeto cultural seleccionado como contenido, en forma neutra, también se enseñan valores, que responden a un modelo hegemónico de la cultura de una determinada sociedad. Así, la escuela transmite mitos y estereotipos a través de sus prácticas que requieren de una actitud crítica, reflexiva y de un tratamiento durante las clases, para que los sujetos puedan cuestionar, pensar y, sentir. Los/as profesores/as (Ainsenstein, A. y Scharagrodsky, P., 2006) buscarán encontrar la 'singularidad' y no el 'estereotipo', promover la 'participación abierta' y no la 'participación elitista'; priorizar contenidos y tareas que favorezcan encuentros y no rivalidades, creación, concientización y libertad de pensamiento, que evite y despoje, sacando a luz, los valores, preconceptos y prejuicios discriminadores en aquellos contenidos y prácticas que se enseñan, como el sexismo, el clasismo, etc. Las ciencias sociales tendrán un nuevo status en la educación superando las referencias "biológicas y genéticas", para ayudar a los/as profesores/as y a los alumnos a lograr concientización sobre estereotipos, sobre prejuicios que se presentan como única verdad, en un mundo social naturalizado y sin cuestionamientos.

Debería ser la educación la alternativa que ayude al hombre y a la mujer a "ser más humano", más crítico y transformador, que les permita pasar de la "conciencia de reflejo" a la "conciencia crítica", en tanto se pongan a su disposición las posibilidades de anteponer el 'Ser' al 'Tener', la 'calidad' a la 'cantidad', de entender que 'somos un cuerpo' y no sólo 'tenemos un cuerpo', se valore la 'singularidad' y no el 'estereotipo'.

Esta es la oportunidad de la escuela de colaborar en la satisfacción de la necesidad del hombre y la mujer de esta época de reencontrarse con su 'corporeidad' para lograr un auto-equilibrio saludable, en un proceso acelerado de personalización, con el juego vital y dinámico que les ofrece cada situación y con una nueva posibilidad de relacionamiento social, que permita a los sujetos reafirmarse en el otro significativo, buscador de autonomía y libertad, y por ende, no proclive a la imposición, sino a la construcción conjunta y democrática de una nueva convivencia.

Desde el punto de vista de la "libertad como compromiso", está claro que no es una cuestión de cantidad lo que promocionará el progreso del hombre, sino de calidad, de ser antes que tener, de identidad, y desde la perspectiva social, la

ética de la igualdad exige una justa distribución del bien conocimiento, de mayor acceso del público al mismo, lo cual transforma la idea de la escuela en un gigantesco desafío para la conformación de las sociedades actuales, caracterizadas en general por la inequidad en la distribución de la riqueza, precarización del trabajo, aumento del desempleo, crecimiento de *Los nadies*, que como dice Galeano (2005).

“(...) Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

(...) Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folclore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.”(p. 59).

La identidad es aquello que se construye permanentemente mediante la combinación de ciertas estructuras sociales como la edad, el sexo, la nacionalidad, la clase, entre otras.

Parafraseando a Guacira López Luoro (2001) *“los cuerpos ganan sentido socialmente”* puesto que la inscripción de los géneros –femenino y masculino– en los cuerpos de los seres humanos se va dando en el contexto de una cultura y con las marcas de ella.

Las identidades de género son moldeadas por las redes de poder de una sociedad. Reconocerse en una identidad u otra, supone tener un sentido de pertenencia a un grupo social de referencia. En este plano es que las identidades de género, al igual que otras identidades sociales, cobran un carácter fragmentado, histórico y plural.

Es así que el cuerpo dicta la identidad, se constituye en la referencia que la ancla; pero no hay que descuidar que ellos son significados por la cultura y por ende, son construidos de modo que se adecuen a los criterios de los grupos a los que los sujetos sociales pertenecen. Dicho de otra manera, los cuerpos tienen marcas de identidad y de diferenciación, las cuales van siendo percibidas y decodificadas y es así, como se aprende a clasificar a los sujetos ya sea por cómo se presentan corporalmente, por sus comportamientos, los gestos y otras formas con las que se expresan.

En esos procesos de reconocimiento de las identidades se atribuyen las diferencias. Esto implica la institución de las desigualdades, de jerarquías, todo ligado a las redes de poder que circulan en una sociedad. Aquí juega un papel importante, el reconocimiento del “otro/a”, de aquel o de aquella que no participa de los atributos poseídos. De acuerdo a esas referencias es que en la sociedad actual, la mujer es representada como “el segundo sexo”.

Toda sociedad establece algunas divisiones y atribuye rótulos; en tanto, pretende fijar las identidades. Ella es la que define, separa, distingue y también discrimina. Las distintas representaciones o ideas preconcebidas, tales como los estereotipos de género, circulan y producen efectos sociales en un contexto atravesado y marcado por las relaciones de poder.

Los sujetos son participantes activos en esta construcción de las identidades en las que intervienen varias instancias sociales, entre ellas, primordialmente, la familia, la escuela y los medios de comunicación social.

No obstante, más allá de las determinaciones biológicas, los mensajes sobre cómo es y cómo debe ser un varón y una mujer son creaciones humanas. A este conjunto de expectativas y valores sociales establecidos para “lo femenino” y “lo masculino” se lo denomina “sistema de relaciones de género”, en tanto son relaciones de poder. (Morgade, 2001).

En síntesis, en esta sociedad posmoderna configurada por las relaciones entre los sexos, el sexismo aparece como una manifestación discriminatoria que tiende a encorsetar a las personas según parámetros que ella misma impone. Esto reafirma la idea de que se aprende a “ser varón” o a “ser mujer” (Morgade, 2001) en el marco o de la cultura a la que los sujetos sociales pertenecen.

Por ende, este contexto ha estado sujeto a transformaciones que han construido nuevas formas de relacionarse, nuevos estilos de vida, cambios que incluyen verdaderos procesos de “masculinización” y de “femeneización” (Morgade, 2001), en términos de Elizabeth Badinter (2004), es decir, “nuevos hombres” y “nuevas mujeres” convertidos en “la generación de mutantes”; esto es, mujeres más viriles y hombres más femeninos.

La realidad muestra que hay millones de mujeres en la Argentina que son jefas de hogar, motores de los movimientos piqueteros y partes centrales de la lucha social, no son líderes al fin, puesto que en estos tiempos críticos aunque ellas sean muy activas y salgan a pelear por sus derechos, los roles siguen teniendo una carga tradicional.

Vale preguntarse si de alguna manera la emancipación de las mujeres puede llegar a disminuir la agresividad en la sociedad dado que pareciera que existe la idea de que la mujer es capaz de mantener la paz y por sobre la pasividad del hombre. Al respecto, Anthony Giddens indicó que

“(…) la violación, como la guerra –valores tradicionales del guerrero- son casi exclusivamente una actividad masculina contrapuesta a los intereses nutricios de las mujeres en el hogar y la familia. Estos intereses femeninos son los que pueden modificar los sistemas de valores y llevar a prestar una atención especial a los asuntos de familia, de la niñez, de la violencia familiar, a temas ambientales... siempre hay una mujer... detrás de estas materias...” (En Laferrere de Pinedo, 2001).

Se considera entonces que los valores y las prácticas de género que circulan en la escuela se mimetizan con los vigentes en diferentes esferas de la sociedad. En este sentido, los atributos de “lo femenino” y “lo masculino” están relacionados con la cultura predominante, con las formas de producción económica y la distribución del poder social en un espacio y en un tiempo histórico.

Este estudio trata de hacer visibles los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané, entendiendo que éstos no se producen en forma aislada, sino que se articulan con otras formas

de discriminación (de clase, étnica, religiosa, de nacionalidad), en el marco de estructuras sociales autoritarias que las hacen posibles.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación es indagar cuáles son los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

Desde una perspectiva metodológica, las investigaciones que se hacen desde las teorías feministas no eluden los juegos de poder que se presentan en la investigación (entre investigador/a e investigados/as); parten de interrogarse acerca de los propósitos que se tienen, los beneficios que traerá para la población estudiada, reconociendo que la subjetividad del investigador(a) está en juego en el proceso de la investigación, por lo que es necesario aclarar sus propios prejuicios (Haraway, 1995; Reinharz, 1992).

La investigación de las temáticas explicitadas se realizará dentro de lo que Valter Bracht (1999) considera que es el objeto de estudio de la educación física, la práctica pedagógica. En este contexto, se concibe a la educación física como una práctica de intervención pedagógica, la cual puede además, llegar a alcanzar el status de ciencia en tanto investigue dicha práctica. De esta manera, un profesor de educación física puede ser un profesional y, a la vez, un investigador de su propia práctica que produzca nuevos conocimientos a partir de la problematización de la misma.

“Tomando como referencia a Michel Foucault (1977), se debe considerar que el desarrollo de los saberes dentro del campo de la educación física no ha seguido un camino independiente, sino que *‘las condiciones económicas, políticas, sociales y epistemológicas posibilitarían un tipo de discurso’*.

Desde la perspectiva de este autor, un régimen de verdad es consecuencia de un sistema político, económico y social determinado. Los contenidos hegemónicos de la educación física estarán determinados a partir de la estructura y modo de producción económico de la sociedad capitalista. Si lo piensa desde el materialismo histórico, han sido las condiciones concretas de la práctica las que determinaron

el modo “de ser” de una educación física determinada (utilitarista, militar, centrada en la moralidad, disciplinadora, higiénica, conservadora o sanitaria según el contexto de época).

Es por esto que, en un intento de dotar de científicidad a la práctica investigativa del campo de la educación física, se opta por considerar a las prácticas pedagógicas como el objeto de estudio desde el cual anclarse para analizar la enorme multiplicidad de fenómenos y problemáticas propias.” (Gómez, Gómez, Gómez, Rosemberg y Fiori, 2009)

Se espera que esta práctica de investigación produzca nuevos conocimientos acerca de las cuestiones de género en las clases de educación física con grupos mixtos, que ayuden a la educación física, en tanto disciplina científica y práctica pedagógica, a las prácticas pedagógicas de los/as docentes de la institución en la cual se realiza la investigación, a los/as alumnos/as directamente afectados/as por las clases y a la institución en la cual se realiza la investigación. Esta propuesta busca integrar un enfoque interdisciplinario de investigación atento, ligado y comprometido con las praxis educativas que se desenvuelven en las clases de educación física.

Se propone el rol de los educadores que Antonio Gramsci (1931) denomina como “intelectual”, en el sentido de que esta categoría permitiría avanzar en entablar un diálogo entre la producción de conocimientos científicos con las problemáticas propias del campo de intervención como docentes y directivos investigadores. Tomando en consideración esta idea, es que se sostiene la importancia de pensar la investigación como una función más de la tarea docente (Aronowitz y Giroux, 1987) para permitir así que se reflexione sobre las propias prácticas, se intervenga en ellas y se propongan formas de transformación fundamentadas desde lo científico.

Con relación a la posición intelectual, se adoptará el posicionamiento crítico. Para comprender mejor la relación entre la investigación y las problemáticas de las prácticas pedagógicas, es necesario considerar que el/la investigador/a cumple una función como intelectual orgánico (Gramsci, 1931) dentro de la sociedad. Por lo tanto, su posicionamiento se encuentra influenciado no sólo

por sus adhesiones personales a tal o cual teoría (representadas en la construcción de su marco teórico) sino también por su ubicación dentro un sistema social configurado históricamente (es decir, qué rol cumple dentro de la sociedad en la que está inserto ya que no es lo mismo que quien investiga sea un profesor de educación física, un entrenador deportivo o un profesor en ciencias de la educación). El posicionamiento epistemológico con el cual se coloque ese/a investigador/ a la hora de investigar determinará qué intención tiene con respecto a la producción de los conocimientos y dentro de qué área del conocimiento se desenvuelva. La responsabilidad social (y política) de/a investigador/a es absolutamente negada en el positivismo, relativizada a un contexto particular ahistórico y acrítico en el interaccionismo simbólico - construccionismo pero asumida abierta y conscientemente por el paradigma crítico.

De aquí que se desprende que la importancia de investigar las cuestiones de género desde las propias problemáticas de las prácticas, radica fundamentalmente en generar una conciencia social para que todos los actores sociales involucrados (estudiantes, profesores/as, profesionales, etc.) se comprometan con la construcción de una educación (y en este caso, de una educación física) acorde a las necesidades reales de la sociedad, trascendiendo el funcionalismo acrítico a las demandas de los grupos dominantes. Como explica Antonio Gramsci (1931), *“comprender y valorar con realismo posiciones y razones significa precisamente librarse de la prisión de las ideologías (en sentido peyorativo, de ciego fanatismo ideológico), o sea, situarse en un punto de vista “crítico” que es el único fecundo en la investigación científica”*. (p. 436)

La investigación crítica de las prácticas pedagógicas, en este caso, sobre las cuestiones de género en educación física, resulta entonces, fundamental a la hora de repensar qué se hace cuando se hace educación física, al servicio de qué intereses se está y especialmente a qué clase de sociedad se aspira. Todas estas cuestiones no pueden estar exentas en los investigadores a la hora de encarar su estudio.

La teoría educativa de base que subyace al presente diseño de investigación se corresponde con las teorías críticas. Para el paradigma crítico, como actividad social que es, *“la ciencia forma parte de la historia y es expresión de*

su lucha y sus conflictos” (Popkewitz, 1984, p. 83). Los supuestos básicos de la ciencia crítica indican que la investigación se centra en el mantenimiento y renovación en la sociedad de las formas de dominación y el surgimiento de formas de resistencia.

En ese encuadre se opta por el paradigma de investigación crítico. La finalidad de la investigación es describir e interpretar la dinámica de la construcción de la subjetividad en las clases de educación física mixtas y considerar cómo modificar sus procesos constitutivos de desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano en relación a la constitución de cuestiones de género.

Se hace la observación, de que este trabajo parte de entender que el conocimiento científico es construido, y que su construcción implica una práctica social. En este sentido, se considera que los objetos de una ciencia nunca estuvieron ahí al alcance de la mano, sino que las ciencias los han construido a través de una historia azarosa jalonada por múltiples acontecimientos, que es también la de su propia producción como saber. En la medida que el conocimiento científico es una construcción social, es una producción relativa a un contexto social, cultural e histórico determinado; y por ello, estará sujeto a las mismas condiciones y dinámicas que el resto de las producciones sociales.

En consecuencia, el objeto ‘género’ es producto de una construcción socio-histórica. Se lo puede considerar como “(...) *una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado*” (Scott, 1996, p. 28).

En relación a la relevancia social y cognitiva, el trabajo intenta constituir un aporte para la formación de docentes, en el sentido de realizar la crítica de una de las formas más sutiles y naturalizadas de la violencia simbólica, como es el sexismo en la educación. A partir del análisis de los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en la clase, y de la crítica de esta forma particular de discriminación, se espera poder contribuir en la apertura de otras formas de relaciones entre los sexos, que se enmarcarían en lo que se ha llamado una educación para la emancipación (Adorno, 1969).

Se espera que esta práctica de investigación produzca nuevos conocimientos acerca de cómo se enseña a ser sujeto en las clases mixtas de educación física, a partir de propuestas didácticas, intervenciones diferenciadas por género y del lenguaje utilizado en el ciclo básico del Colegio Secundario de Miguel Cané, provincia de La Pampa. También se espera que estos nuevos conocimientos ayuden a la educación física, en tanto disciplina científica y práctica pedagógica; a las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución en la cual se realiza la investigación, a los alumnos directamente afectados por las clases y a la propia institución.

Esta propuesta busca integrar un enfoque interdisciplinario de investigación atento, ligado y comprometido con las praxis educativas que se desenvuelven en las clases de educación física.

Esta obra se presenta conforme a la siguiente estructura de contenidos, en primer lugar se desarrolla el Estado de arte respecto de la temática de género en general, en educación y en educación física en particular; en segundo lugar, se presenta el diseño de la investigación; en tercer lugar, se realiza el análisis y presentación de los datos; para luego, en cuarto lugar, avanzar sobre las conclusiones. Finalmente se integra la bibliografía y los anexos correspondientes.

1 Antecedentes

La búsqueda bibliográfica se realizó en bibliotecas populares, bibliotecas escolares y en sitios especializados de Internet, y también se ha conversado con otros docentes que han abordado esta temática.

El primer antecedente acerca de la problemática de género como categoría de análisis lo constituyen los reclamos por la posibilidad de votar y por los derechos políticos fundamentales, hechos que se produjeron a principios del siglo XX en las sociedades occidentales. En la Argentina son concedidos por la Ley 13.010 en 1947, habiéndose sancionado años antes, en 1926, la Ley 11.357 de “Derechos civiles de la Mujer” la que en su artículo 1º decía: *“la mujer mayor de edad, cualquiera sea su estado, tiene plena capacidad civil”*.

En las décadas de 1920 y 1930 la antropóloga Margaret Mead (1935) es pionera en el desarrollo de estudios centrados en la distinción del modo de ser hombre o mujer en tres comunidades. En la primera, encuentra hombres y mujeres igualmente no violentos, cooperativos/as y ‘maternales’. En la segunda, hombres y mujeres agresivos/as y con sus capacidades maternales (de cuidado de otras personas) desarrolladas en una mínima medida. En la tercera comunidad, encuentra mujeres dominantes y gerenciales y hombres afectivamente dependientes.

La conclusión de Mead (1935) es que no existen bases naturales o biológicas para relacionar la pertenencia a uno u otro sexo con los comportamientos y actitudes ‘masculinas’ o ‘femeninas’. Por el contrario, se desarrollan diferentes definiciones de masculinidad y feminidad en distintas culturas. Estos hallazgos contribuyeron a confrontar aquellas perspectivas que consideraban que existía una ‘esencia’ en los comportamientos de hombres y de mujeres, que los hacía generalizables e inmutables.

Posteriormente, con su libro *El segundo sexo* (1949) incorpora la idea de que las mujeres no nacen, sino que “se hacen” (Simone de Beauvoir, 1949). Sostiene que el mundo occidental está organizado en función de una polaridad entre hombres y mujeres, en la cual los hombres habían controlado los sistemas de poder (podría haber sido de otro modo, subrayaba) mientras que a las mujeres les había quedado el papel de ser “lo otro” (Simone de Beauvoir,

1949), lo distinto respecto al modelo central que era el masculino y en este lugar –el de la otredad-, les tocaba hacerse a sí mismas, parirse, a lo largo de la vida.

La afirmación de Simone de Beauvoir (1949) es considerada *“la primera declaración célebre sobre el género”* (Lamas, 1996), no por haber incorporado el concepto en sí, sino por el desarrollo que realiza sobre la construcción de la feminidad como un complejo proceso cultural e individual.

Ahora bien, como dice Conway *“el derecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en una variedad infinita de formas”* (1987).

Desde la mitad de la década de 1950 y durante bastante tiempo, la interpretación más extendida es la que presentó el sociólogo Talcott Parsons (1955) en su estudio sobre la familia. Allí argumenta que en grupos sociales pequeños como la familia existen “roles” definidos y complementarios para cada sexo. Los hombres actúan e internalizan un papel “instrumental” (ligado al trabajo en el mundo de lo público y a la provisión económica) y las mujeres, un papel “expresivo” (ligado al trabajo en el interior de los hogares y a la responsabilidad de crianza y el cuidado de los hijos).¹ Más adelante, la nueva ola del feminismo, a través de los movimientos de mujeres de la década de 1970, argumenta que esta definición de roles lejos de marcar una complementariedad neutral e inofensiva, lo que de hecho muestra es una desigual distribución del poder entre hombres y mujeres. A partir de un sinnúmero de investigaciones se pudo constatar que las mujeres tenían desventajas en términos de autonomía, participación en la generación de recursos y en la decisión sobre los mismos, entre otras cosas. En suma, se sostuvo que el propio ejercicio de derechos humanos estaba restringido para las mujeres en más de un aspecto.

En 1960, las investigaciones de Philippe Aries, marcan la transformación en la vestimenta, las actividades y las actitudes de los niños y las niñas, a partir del siglo XIV, en el cual el cambio de moda sólo beneficia a los varones (burgueses y nobles) que ya no aparecen como adultos, en tanto comienza a considerarse

¹ La noción de “rol social” supone la existencia de expectativas recíprocas entre las personas como parte del funcionamiento racional de una sociedad. Cada sujeto o grupo de sujetos no sólo desempeña un papel determinado sino que además espera de los otros un cierto desempeño.

la niñez como una etapa diferente a la adultez. Pero las niñas deberán esperar más tiempo para dejar de ser confundidas con mujeres adultas.

Recién, durante la década del '70 hace su aparición el término 'género' como una forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales entre sujetos. Siguiendo las afirmaciones de Milagros Rivera *"el género fue, como el patriarcado, una categoría de análisis tremendamente liberadora. Porque permitió romper con el discurso biologicista, el discurso de lo natural"*. (Fuentes y Ravasi, 1998, p. 482)

En esta misma década, la Organización de las Naciones Unidas declara la *Década de la Mujer -1975/1985-* y se redacta y aprueba la CEDAW, como resultado del proceso de movilización de los grupos de mujeres y del reconocimiento de la discriminación por parte de la comunidad internacional.

Por estos años, las mujeres se empiezan a organizar para demandar, en la práctica, los ideales de igualdad recurrentes en los discursos. Si bien estos movimientos de mujeres fueron un fenómeno internacional que sobresalió en países adelantados como Estados Unidos y de Europa, en otros, la situación de colonialismo y las dictaduras militares los impidieron. Tal fue el caso de América Latina y países del Tercer Mundo, los cuales necesitaron más tiempo para hacer resonar sus demandas y lograr medidas legales y políticas con miras a evitar la discriminación.

En 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer*, documento ratificado seis años más tarde por el Congreso Nacional mediante la Ley 23.179.

En ese mismo año, Catalina Wairrnerman (1979) y un grupo de investigadores pertenecientes al Centro de Estudios de la Población y al Apoyo de organizaciones privadas inician un trabajo de investigación consistente en el análisis e interpretación de los libros de texto utilizados en las escuelas primarias argentinas desde principios de siglo. El objetivo del trabajo es *"descubrir y describir las orientaciones valorativas que transmiten los libros de lectura en la escuela primaria argentina acerca del papel de la mujer en la sociedad y más especialmente en el mundo de la producción de bienes y servicios"*. (Fuentes y Ravasi, 1998). El estudio revela una inmutable

separación por género desde principios de siglo hasta la década del '70 en determinadas temáticas tales como el trabajo y la familia y un abordaje ahistórico de la cuestión. Sobre la década del '90 se registra un cambio rotundo. Esto se produce en un mundo posmoderno que ha producido un cambio de valores, se pasó de la ética del deber y la obligación a la ética del placer y del ocio.²

En el caso de la Argentina, la recuperación de la democracia en 1983 representa un espacio propicio para la proliferación de los estudios de género aunque con poca incidencia en el plano educativo.

El Dr. Alfonsín (Presidente de la Argentina durante el período 1983-1989) otorga un espacio institucional para las políticas públicas, programas y

² Los libros de lecturas reiteraban los mismísimos contenidos desde principios de siglo hasta aproximadamente fines de los 70. Aparecen sólo cambios gráficos. El material se refiere a cuestiones universales inmutables, independientes del espacio histórico, social, cultural. Mientras, en la sociedad se iban produciendo cambios económicos, políticos, sociales, los libros de lectura mostraban una imagen congelada, inmóvil, en la que los trabajadores eran: el sembrador, el cuidador de plaza, el policía y los servidores de la Patria, todos con una cara de enorme felicidad mientras construían la Patria. Los libros de lectura en uso en la Argentina hasta los años 70 muestran a las niñas como suavitas, delicadas, aplicadas, tímidas, cariñosas y, cuando llegan a adultas, además apoyadoras, alentadoras, ayudadoras, identificadas con la maternidad. En cambio, a los varones, cuando niños, los muestran activos, inteligentes, creativos e intrépidos y, cuando adultos, identificados con el trabajo. Mientras entre ellos había desde sembrador y barrendero hasta prócer y héroe, las mujeres estaban concentradas en unas pocas ocupaciones que, en el caso del mercado formal, eran la de maestra, eventualmente enfermera, y alguna que otra ocupación, pero que siempre giraba en torno a cuestiones básicas como la salud y la educación. En el sector informal, las mujeres trabajaban con la aguja y el hilo, eran las tejedoras que tenían que trabajar para sostener a los hijos porque su marido había muerto o era minusválido. En suma, mujeres y varones aparecían como seres cuyas esencias son radicalmente distintas en obediencia a un orden natural inmodificable. Estos mismos libros muestran familias de clase media formadas por mamá, papá, un nene y una nena, tanto en el texto escrito como en las imágenes de la gráfica. La distribución de los roles es clarísima e inmutable: el papá está sentado en el sillón leyendo el diario, la mamá está sentada al lado o cerca suyo, bordando, y los hijos están siempre en la misma posición, la nena "jugando a la mamá", acunando a la muñeca o jugando con la "escobita" y el nene, en cambio, con los autitos y los trenes o construyendo torres de cubos. A fines de los 70, principios de los 80, aparece una nueva editorial, *Aique*, que introduce la posibilidad de que los chicos duden, pregunten, piensen. La lectura deja de ser fundamentalmente normativa, como hasta entonces. Se trata de un cambio sideral que se consolida diez años más tarde, en los 90. Llegados a los 90 se produce un cambio rotundo. En los libros de lectura el mundo ha cambiado. Ahora se encuentran familias formadas por un padre y una madre con hijos de otro matrimonio, aparecen madres que trabajan como en la vida real, padres que empiezan a entrar en el ejercicio de la paternidad, aparecen ciertas reflexiones sobre las características de género, físicas o psicológicas. Hay un conjunto de libros de texto que buscan que los niños reflexionen acerca de la distribución de roles en la familia. También muestran a las mamás, igual que a los papás, en el mercado de trabajo. Estos cambios se producen en un mundo posmoderno que ha producido un cambio de valores, se pasó de la ética del deber y la obligación a la ética del placer y del ocio. Mientras en el pasado estos libros abundaban en el texto escrito, los actuales están dominados por los códigos visuales, por las ilustraciones de tipo videoclip o historieta.

proyectos de promoción y apoyo a las mujeres. En 1983 aparece el Programa de Promoción de la Mujer y la Familia dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social. En marzo de 1987, crea por Decreto presidencial la Secretaría de la Mujer (Decreto PEN N° 280/87). Si bien estas decisiones tuvieron un sesgo patriarcal (fue un acuerdo entre varones en el cual no intervino ninguna mujer), fue un desafío que las mujeres feministas aceptaron estratégicamente en la búsqueda de trasladar *“lo femenino al poder y el poder a lo femenino”* (Coronato de Montes de Oca, 1997, p. 29).

La creación de éste área significaba un compromiso, un cambio, a la vez que favorecía las condiciones de un nuevo modelo de orden político con la plena participación de las mujeres.

Estos aspectos marcan la “Tercera Ola”³ con relación a la temática de género, reafirmando la idea de que las relaciones de género son en verdad relaciones de poder. (Apple, 1989).

Los estudios de género van así proliferando en diferentes campos de investigación, con poca incidencia en el plano educativo y en los medios de comunicación.

En 1987, en España, Marina Subirats y Cristina Brullet (1993), se convierten en pioneras, en tanto estudian la interacción lingüística en la escuela, concluyendo que el adjetivo más utilizado para referirse a las niñas es ‘guapa’ (linda o bonita), que los varones reciben más atención del maestro/a que las niñas, por su comportamiento, lo cual hace suponer que frecuentemente fracasen. También se observa que los varones interrumpen más en la clase y que interactúan y conversan de otros temas, no específicamente escolares.

³ La “Primera Ola”, como movimiento social y teórico, surge vinculado a la Ilustración, cuando se conforma un nuevo orden político y social basado en la primacía de la ley y la autonomía de los seres humanos y que reconoce la dignidad humana y los derechos que le son inherentes, pero que excluye a las mujeres y a otros muchos grupos continuamente vulnerados.

Frente a esa marginación, las ilustradas reivindicarán la inclusión de las mujeres en los principios universalistas que la Ilustración mantenía: la universalidad de la razón, la emancipación de los prejuicios, la aplicación del principio de igualdad y la idea de progreso. En definitiva, el objetivo de estas propuestas teóricas de la llamada Ilustración consecuente era hacer evidentes las incoherencias y contradicciones del discurso ilustrado, del mismo modo que la finalidad del feminismo posterior ha sido mostrar las incongruencias de los discursos teóricos y de las prácticas sociales dominantes.

La “Segunda Ola” fue caracterizada por el sufragismo. Éste tenía dos objetivos: el derecho al voto y los derechos educativos y ambos marcharon a la par apoyándose mutuamente. El costoso acceso a la educación tenía relación directa con los derechos políticos ya que a medida que la formación de algunas mujeres avanzaba, se hacía más difícil negar el derecho al voto.

Por este mismo año y el siguiente, sobresalen los trabajos de Safilios Rothschild (1987) y de Brownw y French (1988). Ambas investigaciones han demostrado que existen diferencias en el modo y frecuencia en que se habla a niños/as, en las formas y características del contacto físico y en la manifestación de las emociones frente a unos/as u otros/as. En el caso de Safilios Rothchild obtuvo importantes resultados respecto de que en los sectores medios, la pareja trata más calurosamente a la hija, que les dan menos castigos corporales que a los varones, a los cuales les exigen más en cuanto al aprendizaje intelectual y a la independencia, alentándolos a recibir más responsabilidades y riesgos.

Los/as progenitores/as esperan que sus hijos sean más competitivos y agresivos que sus hijas, a las que tratan con mayor sutileza y docilidad, esperando que ellas demuestren estas características 'femeninas'.

También en 1987, Vanda Lucía Zammuner estudia las preferencias por los juguetes de los/as niños/as en dos contextos nacionales distintos, Italia y Holanda. Se analizaron las ideas y actitudes de los niños hacia distintos tipos de juguetes; se incluían los juguetes 'masculinos' y 'femeninos' estereotipados y otros que no parecían ser de ningún género en particular. Casi todos/as los/as niños/as tenían entre siete y diez años. Se pidió a ellos/as y a sus padres que dijeran cuáles eran apropiados para un sexo u otro, habiendo bastante acuerdo. Las niñas de ambas sociedades eligieron juguetes neutrales en cuanto al género pero pocos chicos quisieron jugar con "juguetes de niñas", fundamentalmente los italianos quienes podrían tener una idea sobre género más tradicional que la holandesa.

En 1992, una sorprendente investigación en EEUU es realizada por Setin, Marshall y Trop, del Wellesley College for Reserch on Women a través de una encuesta al público: mujeres jóvenes y adultas acerca del asedio sexual en la vida cotidiana de las escuelas.

El trabajo final *Secretos en Público* (1992) sintetiza las conclusiones que marcaron que la mayoría de las chicas sufren prácticas (pellizcos, toqueteos, etc.) en contra de su voluntad, que también reciben gestos, miradas y comentarios con contenido sexual. Además, afirmaron que las escuelas deberán tener una política activa de prevención del asedio sexual.

En 1993, en EEUU, la profesora Peggy Mc Intosch trata de incorporar la perspectiva de género, etnia, clase, a los contenidos, puesto que en este país había surgido una pedagogía femenina inspirada en la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (1970), sosteniéndose la necesidad de partir de la propia experiencia de los/as alumnos/as, incorporando a los contenidos los saberes y la conciencia de género.

En Italia, los integrantes de la Librería de Milán (1987) con su proyecto *Educación en la diferencia* trabajaban, al mismo tiempo, para que emerja un nuevo paradigma de igualdad y justicia basado en la propia identidad de los sujetos que aprenden.

Tratando de contribuir a esta problemática, Evelyn Sullerot (1993) una investigadora feminista comienza a estudiar al “nuevo padre”, aquel que pasa muchas horas con sus hijos/as, los/as educa, atiende su salud y bienestar. Concluye que lo que existe “son seres en mutación”: mujeres más viriles y hombres más femeninos.

En este mismo año, aparece un material publicado por el Ministerio de Cultura y Educación *Educando a varones y mujeres para el siglo XXI* fruto del trabajo de un grupo de mujeres docentes, integrantes del Programa Nacional de Promoción para la Igualdad de oportunidades para la Mujer (PRIOM) encabezado por la licenciada Gloria Bonder (1993) con apoyo de otras colaboradoras, entre ellas la Profesora Graciela Morgade.

Un año más tarde, también se publica *Los estudios de la mujer en la Argentina, avances y propuestas para el cambio educativo*, el cual pretende al igual que el anterior, desvelar la discriminación que venían sufriendo las mujeres en el ámbito educativo y tratar de concientizar a todos los actores del sistema acerca de la igualdad como elemento de integración.

Por su parte, a lo largo de la década del '90, destacados/as investigadores/as siguen ocupándose del proceso de femeneización en el ámbito docente, fundamentalmente, acerca de las imágenes y estereotipos maternos que siguen haciendo pensar que la docencia es una extensión del rol tradicional de la madre. Entre ellos/as sobresalen Andrea Alliaud (1992), María José Billorou, José Maristany, María Herminia Di Liscia, María Elena Zandrino y Laura Piñero, como así también Silvia Fuentes y María Cecilia Ravasi (1998).

En 1994, María E. del Moral Pérez, Dra. en Ciencias de la Educación y profesional en el Servicio de Investigación del CIDE (MEC), realiza una tesis inédita acerca de la influencia psico-socio-educativa de los dibujos animados en los/as niños/as de la Educación Primaria en Madrid, Facultad de Ciencias de la Educación. Posteriormente profundiza los estereotipos del modelo de género dominante, analizando el lugar de los personajes femeninos y masculinos en dibujo animado. La autora encuentra un correlato entre el género de los personajes y los valores transmitidos a partir de los personajes que los protagonizan según su naturaleza (humana, animal, mineral, objeto mágico, etc.), según sus características físicas (belleza, fortaleza, juventud, etc.), según su aspecto moral (bondad, astucia, etc.), su estado social y económico (riqueza material, poder eterno, etc.) o la función que desarrollan (héroe, mandatario, etc.). Este estudio sobre el impacto de las series de dibujos animados en el consumo de juguetes de niños de Primaria pone de manifiesto que el 60% de los juguetes que tienen en sus casas responden a personajes de los dibujos animados. Además, son las niñas las que poseen más juguetes de este tipo, generalmente de manufactura Disney, mientras que los niños apuestan más por juguetes agresivos inspirados en las series niponas, contribuyendo de este modo a uniformar los gustos de los pequeños televidentes, y a subrayar una marcada influencia sexista en la acepción de juguetes.

Amparo Blat Gimeno (1994) presenta el *Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos*. Este documento expone las diferentes medidas de carácter político y administrativo, de carácter pedagógico y didáctico que se han ido adoptando en diferentes países europeos, entre ellos en España, y también en países latinoamericanos, con el fin de hacer realidad las políticas de igualdad en el sistema educativo.

En 1997 Gloria Bonder y Graciela Morgade y dos años más tarde Graciela Morgade y Carina Kaplan (1999) realizan investigaciones acerca de la temática *Matemática, ciencias exactas y mujeres* indagando sobre las representaciones acerca del rendimiento propio y del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo. Pero la bipolaridad del género en la escuela en relación con el conocimiento volvió a reiterarse, fundamentada en el orden natural, ya que los varones son “más inteligentes”, “saben más”, “son

superiores”, etc., por naturaleza; mientras que ésta pareciera no acompañar a las mujeres.

En 1998, Teresa Tovar muestra la visión de los maestros y maestras acerca de “*quiénes realizan mejor ciertas actividades*”. Por ejemplo: arreglar el aula, tener al día los cuadernos, cumplir con las tareas son realizadas mejor por las chicas; en cambio, elaborar preguntas interesantes es algo que hacen mejor los varones, puesto que están caracterizados de “inteligentes” aunque “desprolijos”.

En el año 2000, un estudio realizado por la revista *Consumer* (Grupo Eroski) en Madrid, España fue denominado *La programación Infantil, marcada por la mediocridad y la violencia*. Su informe denuncia, entre otras cosas, el gran abuso de los mensajes sexistas presentes en la programación infantil de las cadenas españolas.

En el año 2003, Carlos Iván García Suárez analiza las relaciones de género en la escuela, y los dispositivos ideológicos, interaccionales, pedagógicos y de subjetivación que les sirven de soporte en Colombia. Encuentra que la resistencia a las prácticas más apegadas al sexismo y a la jerarquización entre los géneros no llega a tener un estatus institucional. Se configura a través de acciones equitativas individuales de docentes o estudiantes, sin indicios claros de que se originen en una reflexión con perspectiva de género, y llama la atención que su mayor presencia se dé, en forma no homogénea, en instituciones educativas de estrato alto.

1.1 Antecedentes en el área de la educación física

González Pascual publica en 2005 los resultados de una investigación referida a la transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria de España. Parte de la idea de que la Educación Física (EF) está tradicionalmente diferenciada en función del sexo. Con el estudio se buscaba comprobar si dicha idea continuaba impregnando la EF actual, tomando como objeto de estudio los libros de texto elaborados al amparo de la

Ley Orgánica del Sistema Educativo de 1990 y de las diferentes disposiciones legales que la desarrollan. El propósito del trabajo de González Pascual es conocer los modelos corporales que se presentan en las imágenes de los libros de texto de Educación Física para la Educación Secundaria Obligatoria y establecer si existen en dichas imágenes relaciones entre determinados modelos de cuerpo y el tipo de práctica motriz con la que aparecen vinculados.

El autor realiza un estudio fundamentalmente descriptivo que utiliza el análisis de contenido como técnica central de la investigación. Los resultados muestran que los jóvenes varones de raza blanca son los que predominan en las imágenes analizadas. Además, los hombres y los sujetos de raza no blanca se asocian con la élite deportiva; las mujeres, en cambio, con otro tipo de actividades. El estudio revela que los jóvenes siguen apareciendo como los destinatarios de la actividad física y del deporte. Los resultados obtenidos avalan las hipótesis planteadas, y por tanto la existencia de muchos vestigios de una Educación Física masculinizada y hegemónica asociada fundamentalmente al sexo masculino. En este sentido, el autor expresa:

“Tal como señala Parra (2002) en las actividades deportivas, físicas, y mejor consideradas socialmente hay una presencia muy superior de hombres que de mujeres. En los datos extraídos de esta investigación a partir de las imágenes editadas por Paidotribo las mujeres aparecen más desvinculadas del deporte que los hombres y se centran en otras actividades de tipo no deportivo. Los hombres practican deportes de un modo mayoritario y es raro encontrarlos conectados con otras prácticas. En las imágenes de algunas revistas profesionales de EF y Deporte la mujer participa en actividades expresivas, estéticas y rechaza la agresividad y el contacto físico, además el alto rendimiento es un coto masculino (Hernández y Col, 1993). En los resultados obtenidos del análisis de las imágenes de Paidotribo el hombre aparece relacionado con la élite en la mayoría de las fotografías y la mujer no suele aparecer en prácticas de cierto nivel.” (González Pascual, M., 2005)

En 2005, Hernández y Reybet, como integrantes del equipo de FLACSO Argentina, publican un estudio de situación, desde una perspectiva de género, que incluye los documentos correspondientes al área de educación física.

Celestina Martínez Galindo y Néstor Alonso Villodre (2006) realizan una investigación en España referida a las actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. Los resultados del estudio muestran que las preferencias de los varones hacia la práctica físico-deportiva corresponden a actividades colectivas y competitivas, tales como el fútbol y el baloncesto, mientras que las adolescentes y mujeres muestran, tanto en la etapa educativa como post-educacional, actitudes positivas hacia actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación, actividades no ofertadas, en la mayoría de los casos, en las clases de Educación Física. Este aspecto ha sido considerado por los expertos como fomentador de desigualdad de oportunidades así como de discriminación del sexo femenino.

Pablo Scharagrodsky (2006) presenta un trabajo en el que parte de aceptar que el cuerpo se ha visto históricamente atravesado por diferentes dispositivos, prácticas, saberes, modelos y conceptos, y que dicho proceso se ha configurado en diferentes instituciones. Indaga en dicho proceso en el ámbito escolar argentino. El análisis focaliza las prácticas, los saberes y los efectos en la configuración y re-configuración de los cuerpos masculinos y femeninos, centrándose en la disciplina escolar conocida como educación física. El estudio de las clases mixtas en educación física escolar ha puesto de relieve, muy especialmente, la contribución en la construcción de cierta masculinidad y femineidad como productos de relaciones de poder marcadamente desiguales y asimétricas. De esta manera, cualidades como “garra”, “bancársela”, “poner”, “aguantar”, “no arrugar”, “poner huevos” configuran atributos de un tipo de masculinidad hegemónica jerarquizante. Por otro lado, términos como “elegancia”, “modestia”, “recato”, “pudor”, “decoro”, “delicadeza”, entre otros, configuran cierto tipo de femineidad jerarquizada.

En el año 2007, Adriana Hernández y Carmen Reybet concretan un estudio curricular comparado entre Canadá y Argentina referido a *“Géneros y sexualidades en el área de la educación física escolar”*. Abordaron la problemática curricular tal como se visualiza en el currículo escrito, enfocando sobre la currícula de Educación de la Salud y Física de la provincia de Ontario

(Canadá) y el área de Educación Física de los CBC de la Argentina, para posteriormente avanzar sobre algunos indicios del currículum en acción, en el área. Con referencia a las prácticas escolares de ambos países el estudio señala un sorprendente acercamiento que se visibiliza en la persistente concepción de los saberes sobre sexualidad como ajenos a la competencia de los/as docentes y, a su vez, propios de los saberes de dominio médico.

Las mismas investigadoras presentan en 2007 una investigación que aborda la educación física como espacio escolar particularmente significativo en la producción de la identidad genérica. Procuran visibilizar la articulación de las prácticas discursivas que estructuran las experiencias, las clasificaciones y distinciones de varones y mujeres. La categoría currículum oculto es resignificada como dispositivo articulador de ciertas relaciones de saber-poder. De ese modo, intentan entender los particulares efectos de poder, desde una perspectiva de género, en los cuerpos de niñas y varones en las clases de educación física.

Alonso Villodre (2008) parte de la revisión de la educación física y de la preocupación por la creación de climas de aprendizaje que garanticen la equidad del alumnado y, en línea con ello, revisa el debate sobre las ventajas e inconvenientes que tiene la educación por grupos segregados en función del sexo frente a una educación mixta. En este debate, algunos estudios han defendido que las clases mixtas generan atmósferas de trabajo más amigables y relajadas, así como más oportunidades de contacto social e interacción. Por el contrario, otros estudios han defendido que las clases de mismo sexo permiten a las alumnas una mayor interacción con sus profesoras debido a que este tipo de clase fomenta la participación, autoestima, competencia percibida y disciplina. El autor considera la perspectiva de la Teoría de Metas de Logro y su utilidad para el debate planteado. En este sentido, los estudios sobre los ambientes de aprendizaje han señalado relaciones positivas entre el clima motivacional que implica a la tarea y una mayor percepción de trato de igualdad, así como relaciones positivas entre el clima motivacional que implica al ego y la percepción de discriminación por parte del profesor. Resalta la labor del profesor de educación física en la creación de climas de aprendizaje que favorezcan la igualdad de oportunidades y presenta estrategias metodológicas bajo las áreas del TARGET descritas por Ames en 1992.

Sebastián Trueba (2008) publica un trabajo de investigación realizado en el año 2006 en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. En el mismo, se indaga en torno a las concepciones de género de docentes y alumnos/as existentes en las clases de educación física. Se acerca a las perspectivas de los sujetos seleccionados recortando en un espacio educativo privado. Observa que el alumnado difiere en sus concepciones entre los que tienen clases mixtas con posturas más abiertas a la diversidad, y los que tienen clases separadas por sexo con opiniones mucho más sexistas. Asimismo, el profesorado también se encuentra dividido en sus opiniones, entre los más jóvenes y los más viejos, con posturas de mayor aceptación de las diferencias, y mayor sexismo, respectivamente.

En síntesis, el análisis de los antecedentes pone en evidencia que no es suficiente incluir una noción formal de igualdad de los géneros sino que resulta necesario garantizar una igualdad material o estructural que permita reconocer que ciertos sectores de la población no gozan de todos los valores y medios para desarrollarse como personas y para participar plenamente de la vida en la sociedad.

2 Encuadre conceptual (Glosario)

Para comprender la problemática de género se hace imprescindible la definición conceptual de algunos términos que se desarrollan a lo largo del estudio realizado, atravesando de alguna forma la temática central que ocupa de diferentes formas; considerándolos desde la perspectiva teórica que adopta el presente trabajo.

Agentes de socialización: Alude a los grupos y contextos sociales dentro de los cuales se producen importantes procesos de socialización.

El patriarcado ha sido redefinido e investigado por distintas disciplinas sociales en los últimos veinticinco años, con el propósito de encontrar una explicación acerca de las jerarquías sociales entre los sexos y de los mecanismos que las originan y perpetúan.

Este sistema excluye a las mujeres quienes quedan como un “segundo sexo” en los diferentes aspectos de la vida social. (Romero Contreras, M., 1995).

Androcentrismo: Enfoque o perspectiva donde se parte de la perspectiva masculina únicamente, pero generalizando los resultados a toda la población.

Coeducación: Intervención educativa por la que se pretende que niñas y niños desarrollen su personalidad en igualdad de oportunidades, eliminando los estereotipos y sesgos sexistas. No debe confundirse con escuela mixta, que consiste solamente en reunir a niñas y niños en las aulas y centros pero sin poner en práctica ningún tipo de medidas que eviten la discriminación. Por tanto el hecho de educar conjuntamente, el impartir currículos iguales cuando se están propiciando valores tradicionalmente masculinos, no supone coeducación.

Currículum oculto: La manera de presentar los contenidos escolares, la elección de los mismos en detrimento de otros, el tipo de organización escolar, etc., se realizan en función de una serie de valores y normas inconscientes que se transmiten para reproducir y perpetuar dichas normas y valores de la sociedad en la que está inmersa la escuela. Al ser inconscientes, el profesorado, el alumnado y la familia no suelen apreciar sus efectos por lo que

se necesitan estrategias diversas para hacer visible lo que está oculto. Tal es el caso del sexismo que pervive en los programas y textos escolares, en el lenguaje, en la ocupación de los espacios, etc.

Estereotipo: es una imagen mental muy simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento que es compartida en sus características esenciales, por un gran número de personas. (Romero Contreras, M., 1995).

Estereotipo de género: Es toda tipificación basada en ideas preconcebidas que se transmiten de una generación a otra acerca de los sujetos varones y mujeres. Se asemeja a prejuicios por los cuales se atribuyen características de personalidad opuestas a cada sexo invocando supuestas diferencias naturales. Es obvio que éstas existen, básicamente los caracteres sexuales primarios y secundarios, pero no hay razones legítimas para desprender de allí diferencias psicológicas, sociales y culturales. (Bonder, G. & Forlerer, L., 1991)

Femenidad o femeneidad: construcción de la personalidad según la cual una persona se identifica con los roles, intereses y actitudes considerados por la sociedad como “propios” del sexo femenino. (Romero Contreras, M., 1995)

Género: Alude a la dimensión psicosocial del sexo; es decir, a las características atribuidas a lo femenino y a lo masculino y a los roles que varones y mujeres deberán desempeñar en la sociedad. Son construcciones socio-culturales que varían a través de los espacios y de los tiempos. (Romero Contreras, M., 1995)

Igualdad de oportunidades: Eliminación de los obstáculos sociales que marcan diferencias discriminatorias por razón de sexo, clase social, raza, etc. (Romero Contreras, M., 1995)

Invisibilidad social: Fenómeno por el cual las aportaciones de determinados grupos sociales como las mujeres (androcentrismo), las culturas no occidentales (etnocentrismo), las minorías sociales (racismo) o sexuales (homofobia) pasan completamente desapercibidas, dando la sensación de que nunca se han producido.

Masculinidad: Construcción de la personalidad según la cual una persona se identifica con los roles, intereses y actitudes “propios” del sexo masculino, según la sociedad en la que vive. (Romero Contreras, M., 1995)

Matriarcado: Se refiere a una sociedad donde el dominio político y económico fuera ejercido por las mujeres. Ni la Antropología, ni los estudios sobre la Prehistoria han confirmado la existencia de ninguna sociedad organizada de esa manera, por lo cual es común referirse al matriarcado como a un mito, proveniente de las especulaciones de los primeros evolucionistas que colocaban al matriarcado como estadio anterior al patriarcado. El debate sobre matriarcado puso de manifiesto que muchos pueblos tienen mitos referentes a un pasado remoto donde gobernaban las mujeres, privilegios que perdieron por haberlo ejercido mal, lo cual implicaría justificar la dominación más o menos acentuada que sufren las mujeres en todas las sociedades. (Di Tella, 1989).

Mujer: persona de sexo femenino. (Di Tella, 1989).

Patriarcado: Es usado tradicionalmente en la disciplina histórica para designar un tipo de organización social primitiva en la que la autoridad se ejerce por un varón jefe de familia, extendiéndose sobre los parientes más lejanos del mismo linaje y sobre ciervos y esclavos. El jefe de familia era también propietario y administrador de los bienes.

Persona: Se emplea para designar a alguien, hombre o mujer. Su utilización es más aconsejable que el término de hombre, que se ha empleado aparentemente con un sentido universal y genérico, pero que ocultaba el protagonismo de las mujeres.

Sexismo: Alude a la discriminación a razón del sexo de las personas. Es una modalidad de cohesión social. Se define como el ejercicio de “discriminación” que se produce al adscribirse, a varones y a mujeres, determinadas características psicológicas y formas de comportamiento. Se asignan roles sociales fijos a las personas por el sólo hecho de pertenecer a determinado sexo, restringiendo y condicionando de este modo la posibilidad de un desarrollo para todos los sujetos, sean éstos varones o mujeres. (Fernández, S., 1994).

Sexo: Se entiende a las diferencias biológicas entre el macho y la hembra de una especie. Son características inmodificables. (Bonder & Morgade, 1993).

Sistema de sexo – género: se refiere a los procesos que regulan y organizan a la sociedad de modo que las mujeres y varones sean, actúen y se consideren diferentes, al mismo tiempo que determinan cuáles áreas sociales son la

competencia de un sexo u otro. Cada sociedad tiene sus propios modelos para los sexos, que pueden variar a través del tiempo. Las mujeres y los varones buscan parecerse a ellos. En algunas sociedades los estereotipos femeninos y masculinos son totalmente diferentes, en otros, las mujeres y los varones pueden compartir algunos rasgos y diferenciarse de otros. La gran variedad de modelos que existe o han existido en las sociedades presentes y pasadas indican que no se basan en determinismos biológicos. Su origen se encuentra en las diferencias sociales y culturales que rigen la conducta de varones y mujeres y se transmiten de generación en generación a través de la socialización y de la educación. (Bonder, G. & Forlerer, L., 1991)

Socialización: Es el proceso por el cual el niño o la niña se van convirtiendo gradualmente en personas auto conscientes y capaces de conocer, diestras en las formas de la cultura en la que él o ella han nacido. Mediante este proceso van internalizando, es decir, aprehendiendo o interpretando un acontecimiento objetivo que se vuelve significativo para él o ella. La socialización primaria convierte a la persona en miembro de la sociedad en que vive y constituye la estructura básica para toda socialización posterior. Se trata no sólo de un aprendizaje cognoscitivo sino también afectivo. En este proceso el niño o niña van aceptando ciertos roles y actitudes de los/as adultos/as que lo/a rodean, los internaliza y con ellos va adquiriendo su propia identidad. Estos contenidos específicos varían de una sociedad a otra y en gran medida, se adquieren por las diferentes formas de lenguaje. Sobre esta base se van incorporando otras normas y conocimientos, consecuencia de la socialización secundaria, la cual consiste en la internalización de submundos, basados fundamentalmente en las instituciones. La persistencia, durabilidad y carga emocional de este tipo de socialización son inferiores a las de la primaria. (Berger, P. & Luckman, T., 1968)

Varón: persona de sexo masculino.

3 Sexo y género

El concepto de 'sexo' remite a las diferencias anatómicas y fisiológicas entre la mujer y el varón. Está determinado por las características genéticas, hormonales, fisiológicas y funcionales que diferencian a los seres humanos biológicamente. Por otro lado, el término 'género' refiere a la construcción social desigual basada en la existencia de jerarquías entre ambos sexos y las consiguientes relaciones de poder asimétricas que se generan a partir de la misma (Pautassi, 2007, p. 21). El género alude a lo que una sociedad asigna a lo 'femenino' y a lo 'masculino', refiere a todos aquellos atributos y relaciones sociales cambiantes; el sexo, por el contrario, es estático.

En este sentido, Marta Lamas (1996) conceptualiza al género como:

“(...) el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que le es 'propio' de los varones (masculino) y lo que le es 'propio' de las mujeres (lo femenino)”. (Lamas, 1996)

El concepto de 'género' abarca el conjunto de características, expectativas y oportunidades que un grupo social asigna a las personas, y que éstas asumen como propio, basándose en las características biológicas de su sexo. El género es esencialmente una construcción social, no natural, que varía de un grupo social a otro y de una época a otra. Es construido a través de procesos de comunicación y en el marco de relaciones de poder. Estos procesos de construcción social se transmiten de diversas maneras, sutilmente, durante los procesos de crianza y educación de los sujetos. De esta forma, se desarrolla un proceso por el cual se relaciona a las personas con una serie de características, de expectativas y de oportunidades particulares (dependiendo de su sexo biológico) así como la apropiación que cada persona hace de éstas (proceso denominado identificación).

El sociólogo australiano Connell (2003) expresa -en su libro *Masculinidades*- que en cualquier sociedad existen múltiples masculinidades y feminidades. Plantea que si bien las sociedades han dado explicaciones culturales al género, no todas han abordado el concepto de masculinidad. Se trata de un concepto relacional que surge en oposición a la feminidad.

Connell (2003) identifica cuatro grandes corrientes de acercamiento al concepto de lo masculino. La primera es la esencialista, aquella que privilegia un atributo o característica de lo masculino y sobre ella fundamenta la explicación de la vida de los hombres; la debilidad reside en la arbitrariedad de ese atributo (el que fuera), los mismos autores de esta rama de pensamiento no se han puesto de acuerdo sobre una única cualidad que definiría lo masculino. La segunda sería la positivista, que se basaría en los hechos para determinar lo que los hombres son en realidad, su principal debilidad es que no considera los contextos culturales que determinarían que esa realidad sea variada y diferente. La tercera es la normativa, aquella que establece un comportamiento adecuado y permitido (expresado en la sentencia de que los hombres no lloran, como en muchas otras similares), que principalmente se configuró a través de los medios de comunicación, por las películas y por una serie de representaciones del ideal de lo masculino, pero que cae en contradicciones en parte por su carácter esencialista que no reconoce las diferencias al interior de la colectividad masculina. La cuarta es la semiótica, aquella que deja lo individual para definir lo masculino en un sistema de diferencias simbólicas, en la que entra en juego la feminidad; en este ámbito lo masculino es el lugar de la autoridad simbólica y lo femenino se presenta como la carencia; su limitación es que siempre remite al discurso, aunque es útil para el análisis cultural al poner en primer plano la condición relacional del concepto en la sociedad.

Según Connell (2003), aunque existen muchas masculinidades conviviendo siempre hay una que se plantea como la hegemónica y que margina a las otras en todo sistema de relaciones de género.

Este autor (Connell, 2003) reconoce la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidades: la hegemónica, la subordinada, la cómplice y la marginal. La masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y

que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad, es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado.

La masculinidad hegemónica está basada en la subordinación de las mujeres y también en jerarquías entre los mismos hombres. Las cualidades claves requeridas para "ser un hombre" son que los hombres sean fuertes, no emocionales, heterosexuales, en control y agresivos. La masculinidad hegemónica no es un tipo de personalidad fija, es más bien aquella que se encuentra en una posición superior; porque sin importar el momento, la cultura siempre preferirá alguna forma de masculinidad. No se trata de la vivencia de una mayoría puesto que ésta es vivida de manera total por muy pocas personas en una sociedad. La masculinidad (como la feminidad) siempre está sujeta a contradicciones internas y rupturas históricas y lo hegemónico se determina en una relación histórica móvil.

Actualmente, la mayor dominación se establece entre los hombres heterosexuales y los hombres homosexuales, porque la homosexualidad es el depósito de todo aquello que la masculinidad hegemónica desecha simbólicamente, por ello la homosexualidad se asimila con facilidad a la feminidad. La transexualidad es otro ámbito que también pondría en entredicho la masculinidad hegemónica pero que es normalizado por la práctica médica que ordena los cuerpos según la ideología social ligada a la dicotomía de género.

Connell (2003) destaca que las masculinidades practicadas de la mayoría de los hombres no corresponden con este ideal, pero que la masculinidad hegemónica es apoyada por grandes cantidades de hombres. La razón principal *"es que la mayoría de hombres se benefician de la subordinación de las mujeres, y la masculinidad hegemónica es la expresión cultural de esta ascendencia"*. (Connell, 2003, p. 185).

A su vez, los significados dados a la masculinidad son estructurados por otras relaciones sociales, de raza y etnicidad, clase, edad y sexualidad, de modo que el "contenido" de la masculinidad hegemónica variará en localidades sociales diferentes y entre diferentes grupos de mujeres y hombres. La masculinidad hegemónica no determina totalmente las experiencias y desempeños de masculinidad de los hombres. Sin embargo, todos los hombres viven bajo su sombra.

Las masculinidades hegemónicas privilegian a algunos hombres, al asociarlos con ciertas formas de poder. Las masculinidades hegemónicas definen formas exitosas de “ser hombre” y simultáneamente marcan otros estilos masculinos como inadecuados o inferiores. Estas serían las “variantes subordinadas” (Connell, 2003). La masculinidad subordinada refleja formas de opresión y se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como no legítima por aquélla, como ocurre claramente en el caso de las identidades gay. Para examinar las diferentes formas de masculinidad, Connell (2003) desarrolla algunos conceptos como “dividendo patriarcal” o “masculinidad hegemónica”.

Dividendo patriarcal viene a significar el conjunto de ventajas que acumuladamente benefician a los hombres en comparación con las mujeres, en virtud de sus salarios más altos y mejores perspectivas de promoción.

La masculinidad hegemónica es la forma de masculinidad, dominante y culturalmente autorizada y autorizante, en un orden social determinado.

Sin embargo, otras formas de masculinidad se generan al mismo tiempo. Por ejemplo, el producto y proceso de la cultura de los homosexuales genera una masculinidad subordinada que puede coexistir con la hegemónica para un grupo de hombres minoritario, y que, como tal, es una masculinidad marginada.

Connell (2003) señala que la masculinidad marginal se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social

Al mismo tiempo puede funcionar una “masculinidad cómplice” propia de los hombres que aceptan y se benefician de la versión oficial, aunque no necesariamente defiendan, el “dividendo patriarcal”.

La masculinidad cómplice es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentores de la masculinidad hegemónica”.

Por ejemplo, Connell (2003) observa en su investigación biográfica con hombres que han perdido su “dividendo patriarcal” que éstos no se adhieren

por completo a las ideologías y prácticas hegemónicas, ya que, en casos, coexiste una misoginia combativa junto con la admiración de la fortaleza de las mujeres y de sus técnicas de supervivencia.

La retórica propia de las versiones hegemónicas de masculinidad es muy convincente, porque descansa sobre una mistificación de lo que significa ser un hombre, que se presenta comúnmente como un significado único, intemporal y universal.

Ciertamente el sexismo, como macroestructura de poder, genera estas ideologías que actúan extendiendo y legitimando las relaciones de poder. En este sentido la subordinación se invisibiliza y permanece en un plano no consciente. Pero el poder interpersonal no es una mera derivación de las desigualdades macroestructurales ya que es reconstruido, desafiado, adaptado, negociado y/o reafirmado en la vida cotidiana.

4 Los estereotipos de género y el proceso de socialización

4.1 La socialización: un proceso que da que hablar en cuestiones de género

Durante la infancia, el niño o la niña afirman los cimientos de la personalidad adulta. A medida que van adquiriendo el lenguaje, son capaces de etiquetar y definir ciertos objetos. Los otros –padre, madre, maestro, amigo- tienen una influencia específica sobre la aparición de la personalidad infantil.

Este proceso de socialización, es un proceso mediante el cual las personas aprenden un conjunto de significados y valores que comparten con los miembros de su sociedad y que deben aprender si han de formar parte de ella.

Cada individuo realiza el aprendizaje de pautas y normas de conducta que moldean la sociedad a través de los agentes de socialización.

Según Bernstein (1971), la socialización se define como *“el proceso por el que un niño adquiere una identidad cultural específica”*, lo cual permite el paso del

niño de ser biológico al “*ser cultural específico*”, puesto que se dota de una triple conciencia: moral, cognitiva y afectiva.

Tradicionalmente la familia fue el primer agente socializador dado que es el núcleo donde el/la niño/a aprenden esas primeras pautas de comportamiento, las cuales varían de acuerdo a la cultura.

La escuela también participa en la transmisión de valores, de saberes y de normas de conducta.

La identidad masculina y femenina y los roles que ocupan varones y mujeres en la sociedad no son un resultado mecánico del sexo biológico. Se aprende a “ser varón” o a “ser mujer” (Morgade, 2001) a lo largo de un proceso que se inicia en la familia y continúa con otros agentes socializadores. La identidad de género comienza a gestarse desde el nacimiento, los juguetes, la decoración de la habitación, los regalos, los anhelos sobre el futuro, entre otros.

Cada persona va internalizando formas específicas de pensar, de sentir, de actuar, que posteriormente definirán los roles que desempeñarán en el futuro, a lo largo de la vida, mediante un conjunto de mecanismos conscientes e inconscientes.

La masculinidad y la femineidad son construcciones sociales, son propias de cada cultura y presentan serias variaciones según las clases sociales, etnias y momentos históricos. En la cultura occidental aún persisten concepciones estereotipadas acerca de “lo masculino” y “lo femenino”.

El género distribuye entre los sexos atributos “humanos” que se valoran de manera desigual en la sociedad. En este sentido, el género no sólo señala diferencias sino que también determina desigualdades al ordenarlas jerárquicamente. Se sigue considerando, por ejemplo, que las mujeres son más emotivas y los varones más autónomos y objetivos. (Scharagrodsky, 2004).

Estos estereotipos parecen cristalizarse puesto que los sujetos nacen, crecen y maduran en un sistema de creencias y valores que van restringiendo sus percepciones y comportamientos, creándose una habitualidad tal, que impide el cuestionamiento y la modificación.

Los estereotipos se basan en ideas preconcebidas que van siendo transmitidas de generación en generación, mediante las cuales se va modificando a priori el comportamiento de un grupo y/o persona.

Además, es necesario distinguir el 'sexo' del 'género'. Uno alude a diferencias biológicas y el otro, a las características atribuidas socialmente a lo femenino y a lo masculino.

La familia, la escuela y los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en los procesos de socialización de niños y de adolescentes. La teoría acerca de *la "socialización según el rol del sexo"* (Woods, 1992) sostiene que niños y niñas aprenden e internalizan actitudes correctas, creencias y estructuras mentales y los comportamientos propios de hombres y de mujeres, tratando de explicar las diferencias entre los géneros. La 'masculinidad' y la 'femeneidad' dotan de significado a las cosas y permiten hacer interpretaciones.

Sin embargo, se sabe que este enfoque ha sido siempre atacado puesto que niños y niñas no son "recipientes pasivos de una cultura impuesta" sino que ellos/as crean sus propias respuestas al interactuar con ella.

Siguiendo las prescripciones culturales, las actitudes de las niñas son "pasivas y calladas"; pero es cierto que no se trata de un comportamiento femenino natural ni de una respuesta generada por un condicionamiento social, sino de una adaptación de ellas a las circunstancias que las rodean. De esta manera pueden adoptar una forma de resistencia o por el contrario, representar el ideal para alcanzar un fin.

Los aprendizajes tempranos del género son casi con seguridad inconscientes, dado que preceden a la fase en la que niños/as son capaces de etiquetarse a sí mismos como 'niño' o 'niña'.

El conjunto de atributos o estereotipos establecidos para "lo femenino" y "lo masculino" constituye el sistema de "relaciones de género". Estos procesos regulan y organizan la sociedad de manera que los varones y las mujeres se comporten y se consideren distintos, al mismo tiempo que quedan determinadas las áreas que ocuparán unos u otras.

La carga biológica que trae el cuerpo tanto de varones como mujeres, los ubica en un rol diferente en la reproducción de la especie humana, lo cual se suma a

las representaciones sociales de los sexos. Esto apunta a que no pueda comprenderse el 'sexo' sin el 'género' tal como expresara Graciela Morgade (2001) en su libro *Aprender a ser mujer / Aprender a ser varón*.

Pensar de esta manera el enfoque de género es suponer la arbitrariedad que hay en las posiciones que varones y mujeres ocupan en la sociedad.

“Lo masculino” y “lo femenino” conllevan determinados parámetros impuestos a las personas según el sexo, lo cual permite afirmar que *“el sexismo es una forma de discriminación de las personas en virtud de su pertenencia a determinado género”* (Bonder y Morgade, 1993).

Si se piensan las cuestiones de género desde una postura socioconstructivista, se podría pensar en una propuesta que postule el avance hacia formas culturales más equitativas que superen los modelos masculinizantes.

4.2 Género y ciclo de vida: una mirada sobre la adolescencia

Aún cuando la construcción de los sujetos en términos de género comienza en el mismo instante en que sus madres y padres depositan expectativas diferenciales en un bebé niño o niña que se está gestando, la adolescencia constituye una etapa de la vida en la cual las identidades y las relaciones de género transforman sus significados para la persona y para su entorno.

Los cambios corporales que cobran lugar durante la pubertad y la adolescencia dejan improntas nada sutiles en la vida de las personas, particularmente, por estar cargados de significados que superan la propia densidad del cambio físico.

Se dice que las mujeres “*se hacen señoritas*” cuando tienen su primera menstruación y que los varones “*se hacen hombres*” cuando comienzan a tener relaciones sexuales. Cada una de estas referencias supone una serie de mandatos que profundizan las diferencias entre varones y mujeres, en dimensiones que se inscriben en sus cuerpos y a la vez exceden el terreno de sus experiencias de la sexualidad, de su propio cuerpo y de sus sentimientos.

Estos mandatos empujan a ellos y limitan a ellas en la conquista del mundo público y en el desarrollo de la autonomía personal y que, aunque no siempre son absorbidos de manera literal por las personas concretas, de algún modo filtran sus experiencias, sus modos de procesarlas y, en general, su forma de estar y apropiarse del mundo que los rodea.

Además de los discursos hegemónicos sobre los modos de ser de los varones y las mujeres, al llegar a la adolescencia ya se ha tenido suficiente inmersión en sus prácticas concretas, es decir, en la organización de relaciones sociales signadas por el género en las distintas esferas de la vida social.

Por ejemplo, en la escuela habrán tenido maestras mujeres en una arrasadora mayoría de casos y cuando aparecía algún varón sería para enseñarles educación física. En el tránsito cotidiano por el mundo, habrán notado que existían trabajos prácticamente “reservados” para uno u otro sexo.

5 Educación y género

5.1 La escuela como espacio de nombramiento

Distintas investigaciones analizan cómo la escuela construye cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar de los/as alumnos/as. (Perrenoud, 1984; Rosembaum, 1979).

El poder de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar del/a alumno/a tiene su antecedente más importante en una investigación realizada por Rosenthal y Jacobson (1968) publicada bajo el título *Pygmalion en la escuela*. El estudio consistió en un clásico experimento a partir del cual verificaron como hipótesis principal que: *“En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo”*. El aporte central de la investigación consistió en el reconocimiento de las mediaciones que tienen lugar en la comunicación y en la interacción con

los/as estudiantes, permitiendo comprender mejor y en su real dimensión cómo llegan a realizarse los pronósticos de éxito o fracaso educativo.

Reconociendo el aporte de estos primeros estudios, investigaciones posteriores (Bourdieu y Saint Martin, 1979; Kaplan, 1992) señalan como críticas:

- Que el impacto de las expectativas de los/as docentes no es lineal en el rendimiento de los/as alumnos/as;
- Que la eficacia puede reducirse dado que no todos/as los/as estudiantes aceptan complacientemente los vaticinios respecto de su rendimiento educativo, y
- Que las expectativas de los/as docentes no se producen en un vacío social, llevan por detrás juicios que están profundamente inscriptos en la historia y el tejido social.

Desde los marcos planteados por estas líneas de estudio, las expectativas que ponen en juego los docentes se transforman, para los propios alumnos en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada educando va conociendo sus límites y también sus posibilidades estableciendo lo que Bourdieu (1988) dio en llamar el sentido de los límites.

“(...) la anticipación práctica de los límites objetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a la persona y grupos a excluirse de aquello que ya están excluidos. Esto es así en tanto lo propio del sentido de los límites es implicar el olvido de los límites”.
(Bourdieu, 1988)

Las formas que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos, los contenidos curriculares que se seleccionan y trabajan, las prácticas pedagógicas, las actitudes y comportamientos de las personas, tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento que expresan tener. Ciertos juicios pueden transformarse en estigmatizantes y estar basados en prejuicios sociales más que en supuestas

características de los/as alumnos/as, de los contenidos o de las prácticas. Las clasificaciones escolares, el discurso acerca de los alumnos, las prácticas escolares, a pesar de su aparente neutralidad, funcionan como legitimación y refuerzo de las clasificaciones y tipificaciones sociales. Si se mantienen ocultos a la conciencia social cotidiana los principios de la división social que subyacen a ciertos juicios respecto de los alumnos de distintos sectores y grupos, se desconoce su eficacia simbólica. Por el contrario, tomar conciencia de esos juicios y concepciones implícitos permite anticipar prácticas e interacciones más democráticas.

Efron (1996) refiriéndose al importante lugar de los adultos en la configuración de la identidad adolescente señala:

“(En la construcción del) espacio subjetivo, son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan marcar un territorio. Esos mojones pueden ser la rigidez, el autoritarismo y la represión, los que bloquean y hasta cierran los caminos o la voz segura y autorizadora que ayuda a trazar los caminos”. (Efron, 1996).

Los docentes se presentan ante los alumnos como estos mojones, estas huellas, a partir de los cuales se va escribiendo con letra propia el recorrido por la escuela. Es interesante cómo el texto *Escuela y subjetividad* de Álvarez-Uría (1995) proporciona elementos para comprender las interacciones existentes en el proceso mismo de subjetivación; a través del relato de la biografía escolar de Albert Camus se evidencia el lugar que juega su maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos.

Los nombramientos no siempre implican espacios de estigmatización, sino que a través de ellos se evidencian procesos que refuerzan la autoestima y que permiten cuestionar aspectos que parecían incuestionables; mirar a los estudiantes como sujetos atravesados por lo social, pero no condenados por ello, reconocerlos como sujetos, abre nuevos aportes desde los cuales pensarse. Abre otros caminos para poder pensar cuáles son los sentidos de la escuela, del ser varón, del ser mujer y de las trayectorias escolares.

La escuela ofrece modelos de identificación ligados a la clase social, al género a partir de los cuales se legitiman y refuerzan ciertas miradas respecto de lo femenino y lo masculino, que como señala Bourdieu (1999) se inscriben en el cuerpo a modo de tatuajes, configurando un cuerpo socializado.

“La escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar ‘sujetos femeninos o masculinos’ a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir, este sujeto ‘educando’ no es neutro respecto del género”. (Kaplan y Gluz, 2000).

Una escuela que abre sus puertas y acompaña a los adolescentes y que posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer, del ser varón, puede encontrar otros proyectos posibles, educarse, trabajar... y desnaturaliza estereotipos que se plantean como inmodificables. Una escuela que abre espacio para la palabra permite desnaturalizar estereotipos, plantear un encuentro con otros y un encuentro con uno mismo desde nuevos horizontes simbólicos.

5.2 La escuela como agente en la construcción de masculinidades y feminidades

Según Connell (2001), cuatro tipos de relaciones están involucradas en los procesos de construcción de masculinidades –se puede considerar su correspondiente correlato en las de feminidades- en el ámbito de la escuela. Las escuelas crean definiciones institucionales de masculinidad -y de feminidad. Estas definiciones son impersonales y existen como hechos sociales. Los/as estudiantes participan en este sistema de definiciones con el

simple hecho de entrar a la escuela y vivir en el medio de sus estructuras. Sin embargo, los términos de esta participación son negociables dado que los/as alumnos/as pueden ajustarse a ellos o rebelarse e intentar modificarlos.

1. *“Relaciones de poder.* Estas incluyen supervisión y autoridad entre los maestros, así como patrones de dominación, acoso y control de recursos entre los pupilos. La asociación de masculinidad con autoridad y el predominio de hombres en los cargos de supervisión en los sistemas escolares, son dos patrones familiares e importantes; las relaciones de poder pueden ser igualmente visibles entre los pupilos. (...)
2. *División de trabajo.* Esta relación involucra la especialización del trabajo entre los maestros, por ejemplo, la concentración de mujeres en la enseñanza de economía doméstica, lenguaje y literatura, y la de hombres en la enseñanza de ciencias, matemáticas y artes industriales. Esto también abarca la especialización informal del trabajo entre los pupilos, empezando por los salones de las escuelas primarias, en donde un maestro le pide a un “muchacho grande y fuerte” que le ayude a mover un mueble pesado, hasta llegar al ámbito de la educación secundaria y postsecundaria, en donde la elección de las vocacionales está condicionada por el género. (...)
3. *Patrones de emoción.* Lo que el sociólogo Hochschild denominó las “reglas del sentir” para las ocupaciones, también puede observarse en el ámbito de la enseñanza, generalmente asociado con roles específicos en una escuela: el rector estricto, el maestro de teatro y así sucesivamente. Entre las reglas del sentir más importantes en las escuelas, están las relacionadas con la sexualidad. (...)
4. *Simbolización.* Si bien las escuelas importan mucha de la simbolización de género de la cultura más amplia, también tienen sus propios sistemas de símbolos: uniformes y códigos de vestido, códigos de lenguaje formal e informal, etc. La generización del conocimiento, es decir, la definición de ciertas áreas del currículo como masculinas y otras como femeninas, es una estructura

simbólica especialmente importante en la educación.” (Connell, 2001, p. 160-161).

Cabe señalar que los regímenes de género de una escuela no son necesariamente coherentes a su interior y están sujetos a cambios.

5.3 Las cuestiones de género en el área de la educación física

La institución educativa, junto con la familia, constituye un espacio donde el sujeto comienza su proceso de socialización y donde se puede intervenir directamente para intentar modificar las tendencias y ofrecer modelos diferentes a los sujetos en función de las intencionalidades educativas.

Tanto los contenidos que se transmiten en la escuela como la forma en que se hace tienen una carga ideológica, cultural, y también de género. En este sentido, se pueden plantear actividades de enseñanza y aprendizaje en un modelo masculino o femenino, según la atribución de género que se haga a lo corporal.

En un modelo de carácter sexista, esto se hace dando mayor importancia a capacidades, aptitudes o valores que socialmente se atribuyen al varón (como por ejemplo a determinadas prácticas deportivas o al propio planteamiento competitivo), relegando a un segundo plano o anulando aspectos y contenidos considerados como femeninos.

En el área de la Educación Física se encuentra ampliamente extendido el punto de vista biológico para explicar las diferencias en función del sexo. Esta implantación, derivada de la tradición de las ciencias médicas y biológicas, y de la escasa influencia de autores que explican que las diferencias tienen tanto una base biológica como cultural y antropológica, hace que en general exista un cierto supuesto determinista en los discursos de los profesores de Educación Física respecto a las posibilidades de desarrollo, éxito o fracaso de las mujeres.

Los contenidos que atraviesan la Educación Física, establecen y evidencian relaciones de poder en la manera en que éstos son abordados, en el uso de los espacios, en la presencia de los cuerpos de los protagonistas, en la forma que se concretan las relaciones interpersonales. Relaciones de poder que no dejan afuera sino que incluyen dentro de los sistemas patriarcales dominantes a las relaciones de género y sexo.

Si bien el tratamiento de la problemática corporal data desde hace mucho tiempo, sin embargo la relación del cuerpo con el género y el sexo es bastante reciente. Y lo es aún más en el campo disciplinar de la Educación Física. Recientemente, a fines de la década del '80, el concepto 'cuerpo' comienza a constituirse como un eje de tensión alrededor del sistema género/sexo en las ciencias sociales.

El cuerpo y su importancia para la identidad genérica de los sujetos tampoco escapan a los distintos estereotipos que se tejen socialmente sobre los mismos.

Un análisis histórico pone en evidencia que durante los siglos XVII y XIX, siglos en los que gana protagonismo el deporte como hecho social, su práctica estaba más bien reservada a un espacio social muy acotado, constituido particularmente por jóvenes de la aristocracia y eventualmente de la burguesía. De este modo la práctica deportiva estuvo desde el principio asociada a los valores hegemónicos predominantes en los estereotipos masculinos de la época. El deporte se asociaba a atributos de la virilidad, tales como la agresividad o la fortaleza, quedando asociados los atributos de precisión, dulzura, belleza más bien a las manifestaciones de la mujer, tradicionalmente asociadas a habilidades para el desempeño en el hogar más que en el campo de juego. Como mucho las prácticas corporales de la mujer debían ser capaces de no comprometer la función de la maternidad.

Si se observa, por ejemplo, la tendencia que tuvo la Educación Física femenina durante el primer tercio del siglo XX, se evidencia que ésta ponía a la mujer en contacto con prácticas ligadas a la danza y las gimnasias sueca y rítmica fundamentalmente; en tanto que la Educación Física masculina estaba centrada en el modelo de la práctica de los deportes (Vázquez Gómez – Álvarez Bueno, 1990).

Prácticas que dejan entrever el estereotipo femenino ligado a lo estético y a evitar cualquier práctica que implique agresión o fuerte competencia por temor a la virilización en la mujer; en tanto que aquellas prácticas o actividades de carácter más fuertes y violentas, estarían reservadas para lo que es propio al género masculino.

El análisis de la estructura de las prácticas corporales en la dimensión escolar, revela que, las interacciones propias de la enseñanza deportiva o motriz contienen elementos reproductores de los valores asignados a los estereotipos tradicionales más que elementos cuestionadores y reflexivos acerca de los mismos.

El proceso de socialización de niños y niñas y de adolescentes en lo que respecta a las prácticas corporales, se encuentra significado por la asignación de atributos diferenciales al varón y a la mujer. En tanto se espera que el varón desarrolle cualidades como la fuerza, la velocidad, la precisión, la agresividad, la competitividad, se espera que la mujer desarrolle cualidades tales como la gracia, la belleza, la estética y las actividades rítmico expresivas en general.

Una educación física que trabaje para la igualdad de género debería privilegiar la construcción de conocimiento por encima del cumplimiento de la consigna, impartir los mismos contenidos a ambos géneros, promover la práctica de los mismos juegos y deportes sin hacer diferencias por el contenido social de los mismos, no separar por sexos las clases de Educación Física en la escuela, creando con esto una mayor conciencia de lo corporal y conocimiento del propio cuerpo y del cuerpo del/a compañero/a, permitir resolver problemas en el campo de juego, en deportes y actividades de conjunto, dejando de lado mecanismos y técnicas aprendidas por repetición, dar la posibilidad a las niñas de tomar contacto desde temprana edad con deportes y acciones motoras variadas, en situaciones individuales y de conjunto.

6 Diseño de investigación

6.1 Problema central y problemas secundarios

¿Cuáles son los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané?

¿Cuáles son las concepciones de género de los profesores de educación física?

¿Qué comportamientos y actitudes presentan los profesores en las clases mixtas de Educación Física en el ciclo básico del colegio “Gral. Don Martín Miguel de Güemes” en relación con la transmisión de estereotipos de género?

¿Qué características tienen las intervenciones docentes en relación a los estereotipos de género?

¿Qué concepciones de género subyacen a las propuestas didácticas de los/as profesores de educación física de grupos mixtos del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané?

¿Qué concepciones de género subyacen en el lenguaje utilizado por alumnos y docentes en las clases mixtas de educación física?

¿Qué percepción de trato sobre género tienen los grupos de estudiantes de las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané?

¿Qué percepción tienen los grupos que cursan el espacio curricular educación física en grupos mixtos sobre sus clases?

6.2 Hipótesis sustantivas

- Existe un alto grado de lenguaje sexista subyacente en las clases mixtas de educación física, a partir de propuestas didácticas, intervenciones diferenciadas por género y el lenguaje utilizado en el ciclo básico del Colegio Secundario de Miguel Cané en la Provincia de La Pampa.
- Los comportamientos y actitudes de los profesores de clases mixtas de Educación Física presentan diferencias significativas en las interacciones que se producen con los alumnos y las alumnas, resultando favorecidos los alumnos. Dichas diferencias transmiten, a unos y otras, estereotipos de género.
- Igualmente se estima que el comportamiento de alumnas y alumnos y el lenguaje que utilizan en las clases de Educación Física reforzará, en general, la “imagen femenina” y la “imagen masculina” socialmente dominantes.
- Las propuestas didácticas de los profesores de clases mixtas de educación física contienen una fuerte presencia de contenidos relacionados con estereotipos de género.
- Existen diferencias significativas de las percepciones de trato sobre género y de las clases mixtas de educación física entre los profesores y el alumnado.

6.3 Objetivos

6.3.1 Objetivo general

- Describir y analizar los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

6.3.2 Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar las concepciones de género de los profesores de educación física.
- Analizar comportamientos y actitudes de los profesores en las clases mixtas de Educación Física en el ciclo básico de un colegio de nivel Medio en relación con la transmisión de estereotipos de género.
- Identificar las características de las intervenciones docentes en relación a los estereotipos de género.
- Inferir qué concepciones de género subyacen a las propuestas didácticas de los/as profesores de educación física de grupos mixtos del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.
- Reconocer qué concepciones de género subyacen en el lenguaje utilizado por alumnos y docentes en las clases mixtas de educación física.
- Identificar qué percepción de trato sobre género tienen los grupos de estudiantes de las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.
- Identificar y caracterizar la percepción que tienen los grupos de estudiantes que cursan el espacio curricular educación física en grupos mixtos sobre sus clases.

6.4 Tipo de investigación

Esta investigación cualitativa cuyo diseño de avance es exploratorio según el estado de arte y los objetivos dado que no se registran antecedentes de estudios de la problemática de género en el colegio sobre el que se realiza el estudio. Se pretende lograr un acercamiento a esta realidad social con el fin de concretar una investigación futura más amplia a nivel institucional.

Se parte de reconocer que el género es una de las dimensiones de la desigualdad social. Se retoma la concepción que considera al género como la construcción social que determina la diferencia sexual y como el conjunto de relaciones y procesos que implican valores, creencias, normas y prácticas acerca de cómo se comportan hombres y mujeres se identifica que los roles de género se derivan del conjunto de normas y preceptos que dicta la sociedad y las culturas sobre el comportamiento femenino y masculino. El concepto de normas de género en que se enmarca esta investigación se asocia a las condiciones socialmente construidas en las que el género masculino ejerce poder y dominio sobre el femenino resultado de una construcción social y cultural que establece limitaciones sobre las capacidades de las mujeres. (Morgade, 2001)

Según la búsqueda de conocimientos, se trata de una investigación aplicada.

Según el contexto del dato, es una investigación de campo.

Según el tiempo, el estudio es de carácter sincrónico.

6.5 Diseño del objeto: Sistema de matrices de datos

Unidad de Análisis Supraunitaria (N+1)	Institución educativa
Unidad de Análisis de Anclaje (Na)	Profesor de Educación Física
Unidad de Análisis Subunitaria (n-1)	Situaciones de enseñanza

Unidad de Análisis de Anclaje (Na)	Alumnos y alumnas
Unidad de Análisis Subunitaria (n-1)	Situaciones de aprendizaje

Unidad de análisis)	Variable	Valores	Indicador	
			Dimensión	Procedimiento
U.A. (N+1) Institución educativa	Variable contextual Contenidos de Documentos institucionales (Materiales curriculares provinciales, PEI. Proyectos curriculares, etc.).	Neutro Sexista Hegemónico masculino Igualitario (Chicos y chicas)	Términos que invisibilizan. Términos que presentan implícitamente a ambos sexos. Términos que representan explícitamente a ambos sexos. Frecuencia de uno u otro sexo por separado o en situaciones mixtas.	Observación de momentos formales e informales. Lectura y análisis de: Planificaciones, PEI y PCI. Propuestas de actividades. Informes de evaluación. Análisis de los mensajes que circulan a través de los cuadernos de comunicaciones de estudiantes, normativa ministerial, circulares internas de la institución.
	Concepción de sujeto de la directora de la escuela.	Concepción androcéntrica. Concepción igualitaria.	Representación de género de la directora del colegio.	Preguntar a la directora.
U.A. (Na) Profesor de Educación Física	Sexo:	Masculino Femenino		Entrevistar al profesor
	Edad	Joven Adulto Adulto Joven Adulto		Entrevistar al profesor
	Antigüedad:	Principiante Iniciado Experimentado		Entrevistar al profesor
	Formación:	Terciario no universitario Universitario Post títulos		Entrevistar al profesor
	Antecedentes laborales:	Escolares Extraescolares		Entrevistar al profesor
	Concepción de género	Androcéntrica. Igualitaria.	Adjetivaciones que hace el profesor sobre género.	Preguntar al profesor.
U.A. (n-1) Situaciones de enseñanza	Variables relacionales Comportamientos asignados socialmente	Lo masculino Lo femenino		Observar las clases.
	Actitudes			Observar las clases.

ñanza	Lenguaje utilizado	Sexista (Lo femenino como refuerzo de lo negativo) Neutro Hegemónico masculino Igualitario (Chicos y chicas)	Términos que invisibilizan. Términos que presentan implícitamente a ambos sexos. Términos que representan explícitamente a ambos sexos. Frecuencia de uno u otro sexo por separado o en situaciones mixtas.	Observar las clases.
	Tipos de consignas	Neutro Sexista Hegemónico masculino Igualitario (Chicos y chicas)	Mensajes sexistas que impliquen la reproducción de modelos estereotipados. Mensajes con lenguaje neutro desde la perspectiva de género.	Observación de las clases de educación física.
	Contenidos y propuestas de modo de aprenderlos	Significatividad Lógica, psicológica y social		Escuchar consignas Observar tareas de aprendizaje de alumnos
	Tipo de intervención	En función de la tarea En función de la disciplina		Observar las intervenciones del docente en la clase, por acción, u omisión
	Modos de intervención	Neutro Sexista Hegemónico masculino Igualitario (Chicos y chicas)	Comportamientos y actitudes con presencia de sexismo. Lo permitido y lo prohibido a varones. Lo permitido y lo prohibido a mujeres	Observar las intervenciones del docente en clase por acción” u omisión. Observación de momentos formales (la clase) e informales. Análisis de la estructura material de las clases. Análisis de “lo permitido” y “lo prohibido”. Entrevista a profesores de educación física.
	Tipos de actividades propuestas	Neutro Sexista Hegemónico masculino Igualitario (Chicos y chicas)	Invisibilidad de las mujeres. Tratamiento discriminatorio de lo femenino. Lo femenino como refuerzo de lo negativo. Tratamiento igualitario de lo femenino y de lo masculino.	Observación de las clases de educación física. Preguntar al profesor.
	La comunicación	Estructura. Red.		Observación de las clases.

Unidad de análisis	Variable	Valores	Indicador	
			Dimensión	Procedimiento
U.A. (Na) Alumnos y alumnas	Sexo	Masculino Femenino		Lectura de registro de asistencia
	Edad			Lectura de Registro de asistencia
	Ciclo de escolaridad	Ciclo básico Ciclo Superior		Preguntar a alumnos/as.
U.A. (n-1) Situaciones de aprendizaje	Variables relacionales	Lo masculino Lo femenino		Observar las clases.
	Comportamientos asignados socialmente			
	Actitudes			Observar las clases.
	Lenguaje utilizado	Sexista (Lo femenino como refuerzo de lo negativo) Neutro Hegemónico masculino Igualitario (Chicos y chicas)	Términos que invisibilizan. Términos que presentan implícitamente a ambos sexos. Términos que representan explícitamente a ambos sexos. Frecuencia de uno u otro sexo por separado o en situaciones mixtas.	Observar las clases.

6.6 Fuentes de datos

Las fuentes de datos utilizadas son primarias dado que la recolección de datos se realizó por la propia investigadora a través de relevamientos por encuestas, por entrevistas a la directora, al docente y a alumnos y alumnas, en observaciones en terreno y en análisis de documentos curriculares institucionales y jurisdiccionales.

Se trabajó con las siguientes técnicas aplicadas a fuentes de datos primarias:

- Entrevista a profesor de educación física de clases mixtas del ciclo básico del Colegio Secundario de Miguel Cané.
- Entrevista a la directora del colegio.
- Análisis de documentos: planificaciones, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Lineamientos Curriculares de la Jurisdicción.
- Entrevistas a alumnos/as.
- Encuestas a alumnos/as.
- Observación de clases.

La validez de las fuentes de datos se analizó según los dos criterios propuestos por Samaja (1994: 260):

A. Según la elección de las fuentes de datos de la investigación, Samaja (1994: 260) plantea tres condiciones:

- a. Factibilidad de los datos: La intervención en el campo implicó actuar y transformar el orden real que se investiga. Tanto el uso de la observación como el de las encuestas, el de las entrevistas y el análisis de documentos contemplaron estas acciones.
- b. Viabilidad de los datos: Los datos se construyeron a partir de la interacción en el campo. Las fuentes planteadas guardan una

relación de coherencia entre los objetivos de la investigación y el tipo de estudio que se propone.

- c. Accesibilidad de los datos: Esta condición estuvo dada. Se estableció contacto con las autoridades del colegio y con el docente de educación física del ciclo básico. Se concretó la autorización para observar clases de educación física del ciclo básico, para entrevistar a la directora del colegio, al docente y a alumnos/as y para encuestar a la totalidad de alumnos del ciclo básico. También se facilitó el acceso a los distintos materiales curriculares institucionales.

B. Según los criterios que se pueden tomar en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre las fuentes a utilizar, Samaja (1994: 262):

- a. Calidad de los datos que proporciona: Las fuentes de datos permitieron recabar información para su posterior tratamiento y análisis. Se realizó una triangulación de los diferentes instrumentos para favorecer la calidad y riqueza de los datos que se pudieron construir.
- b. Cantidad y cobertura de los datos: La cantidad y cobertura de los datos estuvo proporcionada por la sistematicidad y cantidad de observaciones que se realizaron, por la profundidad con la que fueron realizadas las entrevistas y por la amplia cobertura de las encuestas. El interés fundamental de este estudio no estuvo puesto en la cantidad de datos posibles de producir sino en su profundidad cualitativa.
- c. Oportunidad de la información que proporciona: Los datos se pudieron disponer en un período de tiempo acorde a los tiempos de esta investigación.
- d. Economía de los datos: Los datos fueron accesibles dado que no se utilizaron medios materiales (recursos tecnológicos) que significaran un costo elevado para realizar la investigación.

6.7 Universo, población y muestra

El universo, la población y las muestras se delimitaron teniendo en cuenta la definición de las unidades de análisis diseñadas.

U.a. (N.a.) Profesor de educación física:

Universo: El único profesor de educación física de los tres cursos del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

U.a. (N.+1) Institución educativa:

Universo: Está constituido por la única directora del colegio secundario.

U.a. (N.-1) Situaciones de enseñanza

Población: La población está constituida por las situaciones de enseñanza concretadas en las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario.

Muestra: En este caso, las muestras fueron tomadas mediante el método de “saturación de datos”. Es decir, se observaron clases hasta que se consideró que siempre se recogían los mismos datos. Esto implica que la muestra fue de tipo intencional.

U.a. (N.a.) Alumnos/as:

Población: La población la constituyen los/as 60 alumnos/as que cursan el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

Muestra: La muestra de las entrevistas a alumnos/as fue tomada mediante el método de “sujetos voluntarios” (Hernández Sampieri, Batista y Collado, 1991) ya que la elección de sujetos a analizar dependió de circunstancias fortuitas y de la voluntad de aceptación de alumnos/as para participar en la investigación.

En cuanto a las encuestas a alumnos/as de los tres grupos se optó por trabajar con una muestra de tipo intencional. El investigador optó por trabajar con la totalidad de los grupos y con todos los/as alumnos/as que

los integran ya que estaban dadas las condiciones para hacerlo. En este caso, se trabajó con una escala actitudinal para conocer las percepciones de los/as alumnos/as respecto del trato sobre cuestiones de género por parte de su profesor de educación física de clases mixtas y del nivel de satisfacción respecto de esas clases.

U.a. (N.-1) Situaciones de aprendizaje

Población: La población está constituida por las situaciones de aprendizaje desarrolladas en las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario.

Muestra: En este caso, las muestras fueron tomadas mediante el método de “saturación de datos”. Es decir, se observaron clases hasta que se consideró que siempre se recogían los mismos datos. Esto implica que la muestra fue de tipo intencional.

6.8 Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó en contexto de campo.

Se intentó recabar la mayor información posible y de las más variadas formas para que el análisis y tratamiento posterior de los datos fuera cualitativamente rico.

Se trabajó con las siguientes técnicas de recolección de datos (para la aplicación de las cuales se elaboraron diferentes instrumentos, según corresponde a cada técnica):

- Entrevista semi estructurada (Instrumento: guía de pautas para entrevista) a profesor de educación física del ciclo básico⁴: para indagar sobre sus concepciones de género, su historia personal, su formación docente y sus antecedentes laborales.

⁴ Anexo 4: Modelo de entrevista a profesor/a de educación física.

- Entrevista semi estructurada (Instrumento: guía de pautas para entrevista) a un integrante del equipo de conducción del colegio⁵: para indagar sobre sus concepciones de género como integrante del equipo de gestión del colegio. El profesor de educación física del ciclo básico desarrolla sus tareas en un contexto, el colegio, y, por tanto, se hace necesario pensar cómo ‘participa’ el contexto en la unidad de análisis “profesor de educación física”.
- Análisis de documentos (Instrumento: guía de pautas para el análisis documental): planificaciones, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Lineamientos curriculares de la jurisdicción.⁶ Con el propósito de determinar qué abordaje de la temática de género se concretan en los diferentes documentos y qué concepciones de género subyacen. Estos documentos también constituyen parte del contexto de la unidad de análisis de estudio ‘profesor de educación física’, de mayor nivel de integración, pues comprender el comportamiento de las variables del contexto, permitirá comprender y explicar de modo más integral la unidad de análisis de nivel de anclaje focalizada inicialmente en la investigación.
- Entrevista semi estructurada (Instrumento: guía de pautas para entrevista) a alumnas y alumnos⁷: para indagar en profundidad sobre sus percepciones de trato del profesor de educación física de clases mixtas, sobre su propia historia escolar en relación con la temática planteada y sobre sus opiniones y expectativas en relación al género. A su vez, las entrevistas permiten buscar similitudes y/o diferencias con otros datos emergentes de otras fuentes, facilitando su organización y análisis.
- Encuesta (Instrumento: cuestionario) a alumnos/as de los tres grupos del ciclo básico del colegio⁸: para indagar sobre sus percepciones de trato sobre género del profesor de educación física de clases mixtas y sobre su grado de satisfacción en relación a las clases de educación física mixtas.

⁵ Anexo 3: Modelo de entrevista a directora del colegio secundario.

⁶ Anexo 6: Guía de análisis de documentos.

⁷ Anexo 2: Modelo de entrevista a alumnos/as del ciclo básico.

⁸ Anexo 1: Modelo de encuesta a alumnos/as.

- Observación no participante de clases (Instrumento: guía de pautas para la observación) de educación física mixtas⁹ del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané: para indagar sobre los tipos de consignas, sobre los contenidos y las propuestas de modo de aprenderlo, sobre el tipo de intervención, sobre los modos de intervención, sobre el tipo de actividades que promueve el profesor y sobre la estructura de la comunicación y la red que se configura en el ámbito de la clase.

6.9 Plan de actividades en contexto

La implementación del diseño de investigación implicó concretar las siguientes actividades:

- Realización de pruebas piloto.
- Recolección, registros y controles de la información en terreno .
- Organización y procesamiento de la información (cómputos y demás operaciones de síntesis).
- Tratamiento y análisis de datos.
- Tabulación, graficación y otras formas de presentaciones resumidas de los datos procesados para su discusión y análisis.
- Establecimiento de conclusiones “firmes”, no “definitivas”.
- Elaboración del informe final de la investigación.

El plan de actividades en contexto se concretó conforme al siguiente cronograma:

⁹ Anexo 5: Guía de observación de clases de educación física mixtas.

6.9.1 Cronograma del plan de actividades en contexto

Actividades	Contexto de aplicación	Instrumentos de mediación	Recursos	Meses - 2011			
				Marzo	Abril	Mayo	Junio
Pruebas piloto.	Colegio Secundario de Miguel Cané.	Encuesta a grupos del ciclo básico.	Copias en papel de las encuestas.	X			
Realización de encuesta a grupos del ciclo básico.	Colegio Secundario de Miguel Cané.	Encuesta a grupos del ciclo básico.	Copias en papel de las encuestas.		X		
Realización de entrevista a directora del colegio	Colegio Secundario de Miguel Cané.	Entrevista a la directora del colegio.	Cuaderno de campo.		X		
Realización de entrevista a profesor de educación física del ciclo básico	Colegio Secundario de Miguel Cané.	Entrevista al profesor de educación física.	Cuaderno de campo.		X		
Realización de entrevistas a alumnos/as del ciclo básico.	Colegio Secundario de Miguel Cané.	Entrevista a alumnos/as del ciclo básico.	Cuaderno de campo.		X		
Análisis de documentos curriculares	Colegio Secundario de Miguel Cané.	Análisis de documentos curriculares	Cuaderno de campo.	X	X		
Observación de clases de educación física	Gimnasio municipal.	Observación de clases de educación física con grupos mixtos.	Cuaderno de campo.		X	X	
Organización y procesamiento de la información	Centro de investigación.	Cuadros de doble entrada.	Cuaderno de campo.		X	X	
Tratamiento y análisis de los datos.	Centro de investigación.	Matrices de datos. Cuadros. Gráficos.	Cuaderno de campo.		X	X	X
Elaboración de conclusiones "firmes"	Centro de investigación.		Cuaderno de campo.			X	
Elaboración del Informe Final de investigación.	Centro de investigación.		Cuaderno de campo.				X

6.10 Plan de análisis y tratamiento de datos

Se realizó, fundamentalmente, un análisis cualitativo de los datos, desde un paradigma de la complejidad, tratando de generar información rica y profunda de lo que fue observado en las clases mixtas de educación física del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané, del análisis de documentos como planificaciones, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Lineamientos curriculares de la jurisdicción, de la información resultante de las encuestas a alumnos/as y de las entrevistas al profesor de educación física de las clases mixtas, de la directora del colegio y de los/as alumnos/as.

Las tareas y procedimientos aplicados para procesar la información implicaron un proceso de asimilación de *“(...) los hechos de la realidad, en el sentido de describirlos, explicarlos y comprenderlos.”* (Samaja, 1994; p. 282) que *“(...) tiene como objetivo transformar los hechos de la realidad interpretados mediante los esquemas cotidianos, en datos: lecturas de indicadores que pueden ser interpretados como valores de ciertas variables en ciertas unidades de análisis”*. (Samaja, 1994; p. 282)

La intención de esta investigación no es la de fijar tendencias estadísticas sino la de indagar y describir algunas significaciones que emergen como relevantes en una investigación, fundamentalmente, de índole cualitativa. Es por esto que, siguiendo a Samaja (1994) el tratamiento y análisis de los datos será centrado en el valor. Este análisis buscará, básicamente, examinar un estado de cosas en relación a cuáles son los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané e intentará responder sobre la confiabilidad de la información obtenida, sobre la validez de los indicadores elaborados, sobre las dimensiones de análisis fundamentales lo que permitirá dar cuerpo a una teorización de los resultados.

El plan de análisis y tratamiento de los datos prevé concretar un cuidadoso examen de la información obtenida:

- Leer repetidamente los datos, reuniendo todas las notas de campo, documentos y todo el material disponible para familiarizarse íntimamente con ellos. Se compartirá esta lectura con un colega vinculado a la temática planteada en esta investigación.
 - Las entrevistas realizadas a los distintos actores: profesor de educación física, directora del colegio, alumnos/as que cursan clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.
 - Las encuestas realizadas a los grupos de alumnos/as del ciclo básico.
 - Los registros de las observaciones de las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario.
 - Los documentos institucionales: planificaciones, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Lineamientos curriculares de la jurisdicción.
- Marcar en los textos, desde los más mínimos hasta los más amplios, segmentos del discurso que tengan un sentido en relación al problema de investigación planteado.
- Marcar con colores diferentes los segmentos, clasificándolos al interior de un tema general y atribuyéndoles un código a cada tema diferente que aparezca.
- Organizar la información resultante de las encuestas a alumnos/as en una tabla de doble entrada.
- Armar matrices de resumen de datos, transcribiendo los segmentos en un diagrama definido por temas generales para poder pasar a un nivel de mayor abstracción teórica que implique la interpretación y síntesis de la información relevada.
- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas que permitan el pasaje de la descripción a la interpretación y teorización de los datos.
- Leer nuevamente el material bibliográfico.

- Establecer conclusiones “firmes” –que no significan “definitivas”- y examen de las nuevas cuestiones que han sido abiertas por los resultados obtenidos.
- Establecer relaciones entre las conclusiones “firmes” y las hipótesis planteadas.
- Integrar todo el material en una visión de conjunto que permita comprender en términos teóricos el problema abordado. Este proceso permitirá re-contextualizar el trabajo y se convierte en condición de posibilidad para recomenzar el ciclo de investigación.

7 Exposición de resultados y análisis e interpretación de los datos

7.1 Análisis de los documentos curriculares desde la perspectiva de género

Una primera aproximación se realizó desde el análisis de documentos, en procura de conocer el discurso oficial y analizar presencias y ausencias de la variable género, en los distintos componentes del currículum.

Para contextualizar históricamente, los documentos institucionales actuales, se indagó en materiales curriculares anteriores al nuevo diseño curricular, pero que aún tienen vigencia, porque quedan los últimos años con los planes de estudios correspondientes a esas estructuras. Actualmente, en lo que corresponde al nivel secundario, conviven el 1º y 2º años del nuevo secundario, el 9º año de la Enseñanza General Básica, y los 1º, 2º y 3º años de la Educación Polimodal. Por lo tanto, en el nivel medio actual, tienen influencia decisiva en las prácticas, dos prescripciones curriculares: una corresponde a la derivada de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, que afecta a lo residual de la EGB3 y la Enseñanza Polimodal; y la segunda, corresponde al diseño curricular de la nueva educación secundaria (Ley Nacional de Educación N° 26206/06), que junto con la Ley Provincial de Educación N° 2511, regula el nuevo colegio secundario, cuyo ciclo básico, acaba de iniciarse actualmente, llegando hasta el segundo año en La Pampa.

En los materiales curriculares, correspondientes a la Ley Federal de Educación, se encuentra como novedad, respecto de materiales de etapas anteriores, la presencia del uso de “los” y “las” para referirse al alumnado por su género. Sin embargo, no podría arriesgarse en el análisis de sus componentes, la consideración de la variable género en el momento de su diseño. Los contenidos básicos curriculares son presentados por bloques, con la aclaración de la no intención de prescripción de una forma de organización de los mismos. Si bien, este diseño no parece atender demasiado la problemática de lo masculino y lo femenino en las clases de educación física (nunca se hace mención a posibilidad de agrupamientos mixtos en las clases), al menos, no prohíbe la posibilidad de la clase mixta, pero sí la deja a voluntad y criterio de

los profesores y/o decisiones institucionales. Éste sería el criterio que eligió institucionalmente el Colegio Secundario considerado para el presente estudio (“Gral. Don Martín Miguel de Güemes”), de Miguel Cané, provincia de La Pampa.

Una información obtenida en la institución, y corroborada luego con consulta a nivel provincial, es que la clase mixta en educación física, en esta institución, comenzó con la propuesta de un profesor, junto con el inicio del Colegio, en el año 1989. En ese momento, un poco por necesidad para aprovechamiento de los recursos humanos del medio, en el cual había un profesor de educación física varón, y otro poco por propuesta institucional de iniciar un nuevo proyecto de formación que proponga experiencias formativas no sexistas en el ámbito de la educación de lo corporal, las autoridades ministeriales terminan autorizando las clases mixtas en ese colegio. Según indagaciones en la Dirección General de Educación Secundaria de la Provincia de La Pampa, habría sido la primera escuela del nivel en comenzar con las clases mixtas en educación física, en el año 1989.

En el año 1998, se inició la aplicación de la Ley Federal de Educación, que en el caso de la Provincia de La Pampa, significó una modificación de la estructura del sistema educativo y una nueva localización de las escuelas. El sistema educativo pampeano, se estructuró en escuelas con 1º y 2º ciclos de la EGB, escuelas de Tercer Ciclo de la EGB (7º, 8º y 9º años) y Colegios de Nivel Polimodal. De esa manera, los séptimos años de las escuelas primarias pasaron a formar parte, junto con los primeros y segundos años del viejo secundario, de la nueva EGB3. El Colegio secundario abordado, se transformó en colegio de educación Polimodal con Modalidad en “Comunicación, Artes y Diseño” y quedó, solamente, con los últimos tres años del sistema. La elección de esta modalidad, ligada a lo artístico, es un dato interesante a tener en cuenta dentro del contexto de esta investigación, porque aporta el componente expresivo, vinculado tradicional y socialmente a lo “femenino”.

En los diseños curriculares de educación física actuales de la provincia, aparecen explicitadas las intenciones vinculadas al género.

“Esperamos, de este modo, llegar a ustedes con un material cuyo principal objetivo será actuar al interior del sistema educativo provincial, dando cohesión, creando igualdad de acceso a los conocimientos que se construyan y condiciones equitativas que permitan “...una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, para el logro de la inclusión plena de todos/as los/as habitantes sin inequidades sociales ni desequilibrios regionales (...)” (Ley Provincial de Educación - Provincia de La Pampa N° 2511/09, Art 13. Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa).

También, en el interior de la fundamentación, el nuevo diseño curricular, provincial de educación física, hace especial mención, al cuidado que se deberá atender a la tendencia deportivista de la educación física escolar:

“Una nueva tradición deportivista fue incorporándose lentamente a las prácticas de la Educación Física. Por imposición del mercado deportivo, las nuevas configuraciones de las políticas educacionales, los reglamentos, y competencias deportivas organizados desde dentro del sistema educativo, los dispositivos de “muestreo” y los recorridos por la práctica deportiva, a partir las escuelas medias. Esta tradición, ligada al efficientismo en la formación docente de los ´60 introduce la selectividad, el trabajo en equipo, la pirámide de méritos y la categorización; la idea del campeón, separa nuevamente varones de mujeres. La tradición deportivista también introduce las prácticas corporales deportivas como contenido cultural, y, por lo mismo, valora la cultura y el saber de los alumnos, aún con parámetros de gran desigualdad, según las posibilidades de la habilidad para la práctica en instituciones ajenas a la escuela.”

Sin embargo, cuando se profundiza la lectura del material curricular, se encuentra que, solamente se hace mención al género en unos pocos subtítulos del diseño curricular de educación física, y casi siempre, en su desarrollo a los alumnos y alumnas se los menciona como “los estudiantes” o “los jóvenes”.

En cambio, en el proyecto educativo institucional (PEI, 2011), sí aparece bien explicitada la propuesta de educación física.

“(…) la población de este colegio, está caracterizada por una importante diversidad cultural de los alumnos y de sus familias de procedencia lo que hace necesaria la construcción de una identidad fuertemente aferrada a valores propios de una cultura colaboracionista no-discriminatoria. Por ello, se plantea como primera estrategia institucional, analizar las lógicas de las acciones y prácticas que cotidianamente se proponen en el mundo escolar, a los efectos de evitar prácticas que lleven implícitas el mandato de legitimar las diferencias preexistentes al mundo escolar y posibilitar las modificaciones de las actitudes.

Y en un apartado interno del PEI (2011), incorpora un diagnóstico y una propuesta específica del área de educación física:

“(…) El área de educación física, que posee fuertes tradiciones basadas en lo competitivo en su formación, diagnostica que, contrariamente a la propuesta del PEI de la institución, la mayor parte de las experiencias propuestas involucran un alto contenido del valor ‘competencia’. También analiza que bajo el supuesto valor del ‘rendimiento’ y de la “natural diferencia” dada por el sexo, se separan los grupos en varones y mujeres para el dictado de clases de educación física. Se concluye que ésta es una práctica sexista, como muchas otras que se realizan dentro de las instituciones educativas, y que, además, opera como obstaculizadora del encuentro entre el “ser varón” y el “ser mujer”.

b) Razones para sostener una educación física mixta

✓ Porque se prioriza el grupo clase como sujeto de aprendizaje.

✓ Porque la actividad física en nuestro medio desde temprana edad es patrimonio solamente de varones, y eso tiene mucho significado 'sexista'".

Porque los diferentes saberes y niveles de saber de los alumnos que componen un grupo, también constituyen un contenido de aprendizaje. Esto supone encontrar roles complementarios entre los alumnos y un rol docente que debe admitir otro tipo de poder que otorga el saber en los grupos de aprendizaje." (2011)

7.2 Análisis del Registro de observación de clases de educación física

Se realizaron una serie de observaciones no participantes a las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

La información resultante de las observaciones se trianguló con la resultante de las encuestas a estudiantes y de las entrevistas a la directora, al docente y a alumnos/as.

La investigadora tomó notas como una observadora extraña al grupo que ya conocía que se hallaba en el escenario para “observar”.

Se procuró no producir mayores molestias y pasar inadvertida, aún conocedora de los límites de esta pretensión.

Se realizaron seis observaciones no participantes a las clases de educación física mixtas del ciclo básico colegio secundario de Miguel Cané.

Observaciones de las clases:

Se buscó observar ciertas regularidades como:

- Presencia de variables de género en las consignas e intervenciones del profesor:
- *“Código de género en el lenguaje: lo femenino como refuerzo de lo negativo”* (Scharagrodsky, 2006).
- Los modos de intervención: comportamientos y actitudes más frecuentes diferenciadas por género, la asimetría corporal como común denominador.
- Contenidos y propuestas de modo de aprenderlos.
- Tipos de actividades propuestas.
- Estructura y red que configura la comunicación en las clases de educación física mixtas.

Se observaron clases de 3 grupos distintos, integrados por alrededor de 20 alumnos y alumnas, cada uno. Nunca asistió el curso completo, pero sí se mantuvo proporcionalmente integrado entre varones y mujeres.

Los inicios de clase mantuvieron como constante la realización de una entrada en calor, siempre dirigida por el profesor, indicando la misma secuencia, movimientos articulares, comenzando por tobillos hasta terminar en movimientos de cuello, luego de ello, terminaba con dos vueltas al trote alrededor de cancha de vóleybol. Las alumnas suelen agruparse juntas, aunque también realizan intercambios verbales con sus compañeros varones. Estos son los que siempre inician primero las actividades o los que se encargan de agarrar los elementos, antes que sus compañeras.

Para conformar grupos de trabajos, el profesor, aleatoriamente y sin explicar razones, encargaba a 3 o 4 alumnos o alumnas para que eligieran los integrantes de sus equipos o grupos. No indicaba más criterio que el de que elijan a sus compañeros. Los grupos se conformaban con varones y mujeres, aunque podían no tener la misma proporción de integrantes por género. Podría deducirse que la elección de los integrantes de los grupos se realizaba, en base a criterios de equipo, para poder jugar con cierta paridad. La mayoría de las veces, el profesor eligió a alumnas mujeres para iniciar la selección de compañeros/as. Al referirse al grupo total, para dar una consigna o cualquier otra intervención, siempre lo hizo utilizando el genérico de “Chicos”. En ningún momento hizo uso del lenguaje utilizando lo femenino como refuerzo de lo negativo.

Los contenidos de la clase del profesor observado, siempre fueron seleccionados del contenido deporte, encuadrados dentro de las unidades didácticas:

- JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS COLECTIVAS.
 - Hándbol: Roles. Estrategias de ataque y defensa.
 - Vóleybol: Roles. Estrategias de ataque y defensa.

Durante el desarrollo de los juegos deportivos, se observó mayor predisposición de los varones para disputar los balones. Se diferenciaban de sus compañeras en los recursos utilizados, tales como saltar para alcanzar una pelota, tirarse al piso, comportamiento no observado en las mujeres. Sí se pudo

observar, que algunas compañeras, cuatro o cinco, se posicionaban con destreza para oponer resistencia a sus compañeros varones. En algunas oportunidades, dos o tres veces, algún alumno varón pidió a sus compañeros “*Poné más huevos*” y, en otras, a sus compañeras les dijeron “*Que se pongan las pilas*”. La mayoría de las intervenciones del profesor se hicieron sobre la acción y no sobre la tarea. Indicaba más el “cómo” se debía resolver, que en hacer señalamientos para que los alumnos/as busquen respuestas.

En el juego de contacto, hándbol, los varones tenían clara supremacía física sobre las mujeres. Algunas chicas podían jugar con destreza y conocimiento de la lógica y dinámica del juego; otras, menos hábiles, se quedaban más estáticas, en el centro de la cancha y se movían con lentitud, comparadas al lado de los varones. Tenían dificultades para recibir una pelota sin que les sea interceptada por un contrario, y mucho más para darle un destino seguro a la misma. Los pases siempre eran parabólicos, lo cual facilita la interceptación de los contrarios. Pocas veces llegaban a posición de lanzamiento, y cuando lo lograban, en general prefirieron pasársela a un compañero varón, para que éste definiera. El varón, pide, exige, ordena que se le pase la pelota: “*¡Che...! ¡Pasámela a mí!*”. En esos casos, el profesor, suele intervenir pidiendo que se la pasen más a las chicas (a la pelota). Hay oportunidades en que una chica pide ir al arco. El arco de hándbol se encuentra dentro de un área en la cual, reglamentariamente, no pueden jugar el resto de los jugadores, es de 6 mts. En este caso, el área parece tener mucho menos, tres pasos y medio, lo cual la ubica, a la arquera en una posición de mayor indefensión que si se tratara de un área de medida reglamentaria. Luego de uno o dos goles en contra, es reemplazada por algún compañero varón quien le dice: “*Andá, andá a jugar al centro vos que atajo yo.*”

Mientras juegan, los varones escupen su mucosidad, se limpian su nariz en sus mangas; nunca hacen esto las mujeres. Los varones gritan eufóricamente sus goles, y a veces, suelen gritárselo en la cara a sus compañeros. El profesor no interviene sobre estos actos. Los varones corren utilizando toda la cancha, van y vienen, ocupando rápidamente sus posiciones y asumiendo los roles de ataque o defensa, inmediatamente a la pérdida o consecución del balón, por parte de su equipo. Las mujeres, casi nunca cambian el ritmo, y no se trasladan por toda la cancha, ocupan una porción de la misma, buscan marcarse entre

ellas, hacen marca personal en función del contrario, no lo hacen en zona. No se desmarcan. Ese contenido, la "desmarcación"¹⁰, no es tratado como contenido de aprendizaje en la clase para las mujeres, sí se les señala a los varones, en algunas oportunidades. Al finalizar la clase, mientras realizan ejercicios de elongación, el profesor les pregunta sobre las estrategias empleadas y los problemas que tuvieron como equipo. Las respuestas más comunes son, las quejas de las chicas hacia los varones que no les hacen pases –*“Lo que pasa es que los varones no nos pasan la pelota”*. La contestación de éstos es que las chicas están muy paradas y que no se desmarcan para recibir más solas –*“Qué querés, si se quedan quietas en el medio de la cancha y no buscan la pelota”*. El profesor les señala que deben dejar jugar más a las chicas, que les den oportunidades y que ellos mismos les enseñen, en vez de estar tan preocupados por ganar –*“Bueno chicos, tienen que entender que a veces las chicas son más débiles. Ustedes deberían preocuparse más por enseñarles a jugar que por ganar”*.

La observación de las clases de educación física mixtas permitió identificar un marcado tono sexista y estereotipante.

Los contenidos seleccionados para las clases observadas, fueron sustraídos del objeto cultural deporte. Tal como sostiene Pablo Scharagrodsky (2004) en *La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad*, en sus orígenes, el deporte se construyó como un espacio reservado para varones, desde el cual se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas. Siguiendo esa tradición, el deporte sigue contribuyendo a la construcción de cierta masculinidad (viril, activa, exitosa, competitiva y con un fuerte predominio del espacio público) y de una femineidad (recatada, pasiva, abnegada y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado).

Con relación al *“Código de género en el lenguaje: lo femenino como refuerzo de lo negativo”* (Scharagrodsky, 2006), no hubo expresiones del profesor que hicieran alusión a lo femenino como negativo, tales como ciertos lexemas como *“poner garra”*, *“tener huevos”*, *“aguantar”* o *“no arrugar”* que podrían ir

¹⁰ En alusión a “des marcarse”.

encarnándose en los cuerpos masculinos, contribuyendo en la configuración de diversas masculinidades. (Connell, 1997)

Con relación a comportamientos y actitudes más frecuentes: la asimetría corporal como común denominador, aparecen ciertos comportamientos, ciertas actitudes, formas de sostener el cuerpo que denuncian la intención del sujeto, que se inscriben como un deber ser para cada género. De esta manera, se espera que los varones *“transpiren la camiseta”*, que se *“rompan en el piso”* para alcanzar una pelota. Son las regularidades corporales que han aprendido socialmente y que deben cumplir. No se espera lo mismo de las mujeres. De ellas se espera, delicadeza, *“vocabulario educado”*, está mal visto que alguna de ellas diga *“Poné huevos”*, aunque sea una expresión más reivindicativa de su género: *“Poné ovarios”*. En el cumplimiento de esas regularidades, los y las estudiantes durante las clases de educación física se van configurando como masculinos y como femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual establecido. De esta manera se conservan ciertas relaciones de dominación, ciertos derechos y ciertos privilegios que, en última instancia, perpetúan determinadas situaciones recurrentes en las clases de educación física escolar.

Se puede decir que durante las clases observadas se pudieron ver comportamientos y actitudes, como regularidades a cumplir, y por lo tanto a aprender.

Los varones corren al límite compitiendo con sus pares varones, pero se regulan contra una compañera mujer en la disputa de una pelota; otras veces, intimidan con la potencia de lanzamiento contra una compañera que ataja en el arco contrario, actitud que *“obliga”* a reemplazarla por un varón, práctica que enseña la *“natural”* debilidad de la mujer para competir con el *“hombre”* (Bonder & Morgade, 1997 y Morgade & Kaplan, 1999). El docente no contempló la posibilidad de intervenir sobre esta disimetría de otra manera. Por ejemplo, incrementar las dimensiones del área.

En concordancia con ese comportamiento, tampoco las mujeres definen un ataque, temen ser desautorizadas o amonestadas por sus compañeros varones ante su débil disparo al arco y, por la misma razón ocupan espacios poco comprometidos en el ataque o la defensa y juegan, prioritariamente, los balones menos decisivos del juego, generalmente, en la mitad de la cancha.

Los varones festejan eufóricamente la consecución de un gol, se buscan, golpean sus palmas, gritan, se alientan, “*vamos loco*”, “*poné huevos*” y a veces, les dicen a sus compañeras, “*ponete las pilas*”, forma más atenuada que reemplaza al típico “*poné huevos*”, cuando ellas fallan en algunas jugadas. Las alumnas mujeres son más mesuradas, algunas poseen una buena disponibilidad corporal e interactúan en igualdad de posibilidad de éxito con sus compañeros varones, especialmente cuando juegan vóleybol, pero se observa que ellas evitan jugar en la red, ya sea en ataque o en defensa.

Este dato nos pone en situación de ir haciendo una aproximación a una fuerte hipótesis, es probable que la asimetría entre varones y mujeres en las tareas de educación física, se deban más a diferencias en la enseñanza de la educación física, a la calidad de las experiencias propuestas por género en la historia escolar, que a diferencias naturales de raíz biológica. En parte, este dato se corrobora en la entrevista con el profesor, que si bien, hace una valoración del trabajo mixto en la clase de educación física, lo realiza sobre el supuesto de la necesidad de formar a los alumnos para que sean “tolerantes” con sus compañeras “mujeres”. Este hecho, podría explicar, la menor cantidad de intervenciones hacia las acciones de las alumnas, en comparación con las que realiza con los varones (Safilios-Rothschild, C. ,1987).

Sin embargo, la asimetría entre varones y mujeres de este colegio, se puede interpretar como resultado de la imposición de masculinidad hegemónica de la educación física, que refuerza el orden social existente en base a lo sexual. Por el contrario, la educación física de este colegio, puede y debe ser una práctica más justa, más ética.

La observación de las clases mixtas de este colegio permitió ver que las chicas evidencian tener miedo a recibir un pelotazo de los varones jugando al hándbol. Podría hipotetizarse que las chicas tienen miedo porque no les han enseñado a jugar; en este caso, a “marcar” a un atacante. Si a ellas les hubieran enseñado a ser más confiadas en su corporalidad, a “marcar” tratando de que su oponente nunca esté alejado de ella, cuando el contrario quisiera lanzar, ellas estarían encima de él, sin dar oportunidad a que el oponente disponga de distancia y vea disminuido el recorrido del trayecto del balón, que es la manera de quitarle potencia al disparo. Se puede inferir que eso se enseña y se aprende en cada etapa. En cambio, a las niñas se les ha enseñado a ser

pasivas, a moverse suavemente, a estar paradas en un lugar estático de la cancha (Moreno Murcia, Galindo & Villodre, 2006). Les han quitado la oportunidad de aprender todo lo productivo que tiene una acción deportiva, como anticiparse a una acción, neutralizar un ataque, tomar decisiones rápidamente atendiendo a una multiplicidad de variables en el contexto situacional, a trabajar activamente en equipo. En lugar de ello, a las adolescentes se les ha venido enseñando a ser pasivas, espectadoras, de las decisiones que van tomando sus compañeros varones. Son siempre acompañantes de las estrategias elaboradas por ellos, nunca forman parte de esas planificaciones y mucho menos, de las tomas de decisiones, y esto no es neutral, porque estos aprendizajes están reservados histórica y socialmente para los varones. Sin embargo, a pesar de ello, tal cual lo entiende Foucault (1996), ellas tienen su cuota de poder, y algunas han logrado competencias corporales y motrices parecidas a las de los varones. De hecho, al momento de la elección de los integrantes de los equipos, muchas son elegidas antes que otros compañeros varones, son las que han tenido mayor riqueza histórica de experiencias motrices escolares y extraescolares.

7.3 Registro de entrevista a profesor de las clases de educación física mixtas del ciclo básico del colegio secundario

Se solicitó la realización de una entrevista a un profesor de educación física de clases mixtas del colegio secundario de Miguel Cané y se acordó día, horario y lugar de concreción de de la misma.

La entrevista se llevó a cabo en el edificio del colegio secundario.

La investigadora comunicó al entrevistado los motivos de la entrevista y le solicitó su colaboración para llevarla adelante, recordándole que un primer beneficiado con los datos obtenidos podrían ser él, sus alumnos/as y la institución en la cual trabaja.

El profesor accedió muy amablemente y dijo estar interesado en saber los resultados de la investigación, que él como estudiante, muchas veces fue a entrevistar docentes y directivos a las escuelas.

Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios estratégicos para la realización de la entrevista:

- Abordar gradualmente al entrevistado, creando un clima de confianza, comenzando con temas generales y manteniendo siempre la modalidad conversacional.
- Manifestar identificación sincera en caso de que surgieran temas o situaciones de forma compartida con el entrevistado para favorecer la empatía.
- No emitir juicios de valor que descalifiquen al entrevistado en caso de disentir sobre algún tema o situación.
- No interrumpir el relato del entrevistado aunque se desvíe del interés de la entrevista para no obturar su buena disposición para contar aquellas cosas que son objeto de la investigación.
- Actuar con espontaneidad y franqueza.
- Contemplar la inclusión de preguntas de control con el fin de establecer la coherencia interna del relato.

Se comenzó la entrevista por los temas más generales para luego llegar a los más específicos.

Se entrevistó a un profesor de educación física del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

Al momento de realizar la entrevista el profesor tenía 37 años. Es un docente experimentado (tiene 12 años de antigüedad en la docencia y 10 como profesor de educación física en el colegio seleccionado) y explicita que su formación docente la concretó en un Instituto de Educación Física *“reconocido por su orientación pedagógica”*.

El profesor relata que sus expectativas iniciales cuando optó por estudiar el profesorado de educación física disentían con la orientación pedagógica del

instituto de formación docente. Recuerda que *“había elegido esa carrera porque me gustaba mucho el deporte, era jugador de fútbol, hasta hace poco. Creí que ahí iba a jugar mucho, pero me encontré con que había que estudiar bastantes materias pedagógicas. Fue una nueva mirada hacia la práctica de la educación física”*.

El profesor está de acuerdo y quiere trabajar para materializar una propuesta de una educación física que atienda a la igualdad de los géneros y que proponga experiencias formativas no sexistas en el ámbito de la educación de lo corporal, pero se encuentra con algunas dificultades del orden de lo personal –su historia personal como jugador de fútbol de un club, su experiencia personal como entrenador y director técnico de un equipo de fútbol de un club-, que obstaculizan la des-ocultación de prácticas propias, que atentan contra esos propósitos.

“(...) reconozco que la cultura del deporte en el club es diferente que en la escuela, debiera serlo. Trabajo en el club de fútbol de mi pueblo, con chicos. Ahí, los dirigentes te piden que ganes. Soy consciente de que eso me puede jugar en contra para trabajar acorde a los objetivos que tiene este colegio.”

Manifestó estar totalmente de acuerdo con las clases de educación física con grupos mixtos.”

“Hoy lo puedo decir. Pero los primeros años tuve muchas dudas. Es muy difícil trabajar con los varones, que a veces no tienen en cuenta que pueden lastimar a una compañera, que es más débil que ellos. Pero cuando lo entienden, se trabaja bien. ¡Ojo! Que hay algunas pibas que están a la altura de los varones.”

Cuando se indagó sobre su concepción de género, manifestó explícitamente tratar *“que haya un trato igualitario, nunca dejo que se le falte el respeto a una mujer y le pido a los varones que cuiden a sus compañeras cuando juegan”*.

Sin embargo, otro pasaje de la entrevista da cuentas de que subyace una concepción de género androcéntrica por cuanto *“Es muy difícil trabajar con los varones, que a veces no tienen en cuenta que pueden lastimar a una compañera, que es más débil que ellos.”* La frase estaría dando cuentas de la existencia de un preconcepto acerca de que la mujer es inferior –“más débil”– que el varón.

7.4 Registro de entrevista a un integrante del equipo de conducción del Colegio

Se solicitó la realización de una entrevista a un integrante del equipo de conducción del colegio secundario de Miguel Cané y se acordó día, horario y lugar de concreción de la misma.

La entrevista se llevó a cabo en el edificio del colegio secundario.

La investigadora comunicó a la entrevistada los motivos de la entrevista y le solicitó su colaboración para llevarla adelante.

La integrante del equipo directivo accedió y reconoció que es muy frecuente la visita de alumnos de carreras universitarias con la intención de concretar entrevistas a directivos de las escuelas.

Se tuvieron en cuenta los mismos criterios estratégicos considerados para la realización de la entrevista al profesor de educación física.

La entrevista se llevó a cabo en la dirección del colegio secundario.

Se comenzó informando a la entrevistada sobre el motivo e importancia de la entrevista, dentro del marco de un trabajo de investigación.

Esta entrevista aporta datos contextuales a la unidad de análisis de anclaje “profesor de educación física”. Como integrante del equipo directivo del colegio forma parte del marco institucional que, de alguna manera, incide o condiciona las prácticas de la escuela y constituye parte del contexto concreto de prácticas y significados.

Al momento de realizar la entrevista la profesora tenía 39 años. Cuenta con una formación docente en ciencias de la educación y se ha especializado en gestión de las instituciones educativas. También tiene un pos título referido a salud. Tiene una importante experiencia como docente -21 años- y como directora del colegio secundario -14 años.

Informa, explícitamente, una concepción igualitaria de sujeto. Esta concepción tiene su correlato en situaciones concretas de la vida escolar que presenta como ejemplos *-“Mi primer medida como directora de esta escuela fue que alumnos y alumnas, por igual, usaran guardapolvos. Hasta ese momento, se le exigía sólo a las mujeres.”*. Su relato también da cuentas de tolerancia ante la diversidad.

Se reconoce como una promotora de la igualdad de derechos de los sujetos y esta característica también se observa, como ya fuera señalado, en los documentos curriculares institucionales tales como el PEI y el PCI.

Señala que los estudiantes deben cursar todos los espacios curriculares en grupos mixtos:

“(...) así como los chicos y chicas, aprenden en grupos mixtos en el aula de lengua, historia y demás materias, pueden desarrollar aprendizajes en torno a su propio cuerpo en el área de la educación física; aunque, el hecho de que trabajen en grupos mixtos, no es garantía de condiciones de igualdad de géneros. Tampoco lo es en cualquiera de las otras materias. Lamentablemente, a veces se observan preconceptos en docentes referidos a que los varones son mejores en matemática, o en historia, y que las chicas lo son en áreas de educación artística. A estos preconceptos subyacen concepciones ideológicas, que nada tienen de ingenuo, concepciones de sujeto, de género, de sociedad...”

Plantea claramente la relación existente entre cuestiones de género y el currículum oculto como medio poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas. En este sentido, los estudiantes no sólo aprenden conductas y

conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. (Kaplan y Gluz, 2000).

Se puede decir que hay indicios de que conoce la significación de la temática de género. Señala que uno de los principales objetivos de su gestión es alcanzar la inclusión de todos/as en el sistema educativo y expresa que considerar las cuestiones de género en el ámbito de la escuela “*es una cuestión de derechos, de igualdad y de justicia*”.

7.5 Registro encuesta a alumnos y alumnas

Se encuestó a 43 alumnos/as de los tres grupos del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

La encuesta se orientó, a recabar información referida a la percepción de los grupos respecto del trato sobre cuestiones de género por parte de su profesor en las clases mixtas de educación física, a la percepción de los grupos sobre las clases mixtas de educación física y a su grado de satisfacción sobre tener clases mixtas.

Respecto del trato sobre género que los/as estudiantes reciben por parte de su profesor de educación física, un 80% de los encuestados (34 estudiantes) reconoce que el profesor tiene un trato equitativo entre varones y mujeres. Sólo un 20% de los/as alumnos/as (9) manifiesta estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación. Ese 80% de los encuestados también reconoce que les presta atención equitativa y que posibilita la participación a ambos y que utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a varones y a mujeres. También señalan que el armado de los grupos en clase guarda proporción entre varones y mujeres, que los/as escucha a todos/as por igual, que les dedica el mismo tiempo de atención a unos como a otras y que los escucha por igual a todos/as.

Los alumnos y las alumnas del colegio secundario “General Don Martín Miguel de Güemes” no tienen casi diferencias en la valoración positiva, que hacen acerca de las clases mixtas en educación física. No creen que perjudique a los jóvenes de ningún sexo y no sienten que inhiba a las alumnas mujeres. Sólo

dos alumnos mencionan que preferirían que las clases sean separadas por sexo. Un punto interesante, resulta la valoración positiva que se realiza de la clase mixta para favorecer el aprendizaje de la mujer, mientras no se expresa que el varón sea perjudicado por ello. El grupo mayoritario, piensa que la integridad física de la mujer no está puesta en riesgo, en clases entre varones y mujeres.

Las encuestas registran expresiones de las alumnas mujeres cuando hablan de los varones como: “*Saben más*” y “*Son más fuertes*”. Probablemente, los varones saben más porque se les enseñó más, mientras que a ellas se les enseñó menos. Porque la tradición de la enseñanza, del objeto cultural deporte –según el contenido trabajado y registrado en las observaciones- contiene valores culturales de la masculinidad hegemónica, más que elementos críticos y reflexivos que cuestionen los estereotipos sexistas relacionados con esa práctica cultural. (Connell, 2003)

En este punto se pone en evidencia una discrepancia respecto de la consideración de las prácticas de educación física mixtas. Por un lado, se observa una valoración positiva de la clase mixta para favorecer el aprendizaje de la mujer al mismo tiempo que el varón no es perjudicado por ello; y por otro lado, se explicita un prejuicio en la consideración de que los varones “*Saben más*” y “*Son más fuertes*”.

Un elemento a destacar es la naturalidad con la que chicos y chicas asumen el hecho de tener clases de educación física en grupos mixtos. Esta situación forma parte de la cotidianeidad de este colegio. En sus 21 años de existencia, el colegio brindó clases de educación física mixtas.

7.6 Registro de entrevistas a alumnos y alumnas

Se realizaron entrevistas individuales a varones y a mujeres y también en pequeños grupos.

En las entrevistas las alumnas también expresan frases a las que subyace una concepción androcéntrica por cuanto presuponen que *“los varones saben más y son más fuertes”*.

Sin embargo, en las entrevistas a alumnos y alumnas, también aparece –como en las encuestas- la aceptación con naturalidad de las clases mixtas, por parte de alumnos y alumnas, que siempre asistieron a este colegio, en contraposición con la novedad que les resulta a otros alumnos provenientes de escuelas de localidades vecinas. Para éstos últimos, es novedoso que un profesor les dicte clases de educación física a grupos mixtos, ellos dicen:

“En mi otra escuela era diferente y nos parecía que debía ser así, las chicas y los chicos tenían clase por separados, y a las mujeres les daba clase una profesora mujer y a los varones, un profesor varón”. (Alumno 25, 9° año)

Hoy, su percepción de trato sobre género y su grado de aceptación de las clases mixtas de educación física, no difieren significativamente de lo evaluado por sus compañeros que siempre tuvieron clases mixtas. Sin diferenciación en la elección por género, tanto varones como mujeres, expresan un alto grado de satisfacción por las clases mixtas en educación física.

8 Conclusiones

El presente trabajo se focalizó en la búsqueda de respuesta al problema central planteado en esta investigación *“¿Cuáles son los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física del ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané, provincia de La Pampa?”*

La investigación del problema se encuadró dentro de lo que Valter Bracht (1999) considera que es el objeto de estudio de la educación física, la práctica pedagógica. Se propuso el rol que Antonio Gramsci (1931) denomina como “intelectual”. Se adoptó el posicionamiento crítico. Desde ese lugar, se cuestiona la supuesta neutralidad de las prácticas pedagógicas y aquellas posiciones que atribuyen a “cuestiones naturales” las desigualdades; no se cree que las relaciones entre los sujetos sean de igualdad, sino al contrario, de una u otra forma se acentúan las diferencias. (Giroux, 2005)

Se planteó un estudio de carácter exploratorio con la intención de determinar un estado de situación del tema y de lograr un acercamiento a esta realidad social con el fin de concretar una investigación futura a nivel institucional.

Se plantearon dos unidades de análisis de nivel de anclaje: el profesor de educación física y los/as alumnos/as.

Para la unidad de análisis “profesor de educación física” se determinó una unidad de análisis supraunitaria –“la institución educativa”- y otra de nivel subunitario –“situaciones de enseñanza”.

Para la unidad de análisis “alumnos y alumnas” se planteó una unidad de análisis de nivel subunitario “situaciones de aprendizaje”.

Se trabajó con fuentes de datos primarias ya que todos los datos fueron relevados por la propia investigadora. Se utilizaron los siguientes instrumentos: se concretaron entrevistas a alumnos/as del ciclo básico, a una integrante del equipo de gestión del colegio y a un profesor de educación física del ciclo básico del colegio secundario, se observaron clases por el método de saturación de datos, se encuestó a los/as alumnos/as del ciclo básico y se realizó análisis de los documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales.

En esa búsqueda se indagó sobre las diferentes concepciones de género de los/as alumnos/as, de la directora y del profesor de educación física, sobre los estereotipos de género y sobre su construcción, qué comportamientos y actitudes sexistas subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes con grupos mixtos y qué actitudes presentan los alumnos con relación al género en estas prácticas.

Se arribó a los siguientes resultados:

Respecto del grado de lenguaje sexista subyacente en las clases mixtas de educación física, a partir de propuestas didácticas, intervenciones diferenciadas por género y el lenguaje utilizado, se evalúa que hay un cuidado muy especial, por parte del profesor, para evitar un lenguaje sexista, pero en su lenguaje, existe hegemonía de lo masculino en la referencia a los grupos, tal como se intentará explicar más adelante.

En cuanto a si los comportamientos y actitudes de los profesores de clases mixtas de Educación Física, presentan diferencias significativas en las interacciones que se producen con los alumnos y las alumnas, resultando favorecidos los alumnos, en concordancia con el marco teórico utilizado y los antecedentes citados, ha quedado en evidencia una práctica que favorece y refuerza el estereotipo de lo masculino, como naturalmente superior a lo femenino.

Respecto del comportamiento de alumnas y alumnos en las clases de educación física mixtas, se evidencian prácticas que refuerzan los estereotipos tradicionales, de la fuerza, la agresividad, la competencia, el poder, reservado exclusivamente para los varones, y la delicadeza, la suavidad, la expresión, como atributos femeninos.

El contenido hegemónico de las clases fue el deporte, que históricamente formó parte de la transmisión de la cultura hegemónica masculina, agravado en este caso, por la presencia de una propuesta acrítica en su forma de abordar ese objeto cultural.

En cuanto al nivel de relación entre las percepciones que de su práctica docente mantienen los profesores y el alumnado, no se han puesto en

evidencia, diferencias significativas entre las percepciones que tienen alumnos y docentes de las prácticas de educación física mixtas. Ambos grupos perciben positivamente esa práctica, y ambos tienen dificultades para hacer visible, desocultar mecanismos de invisibilización y subestimación de lo femenino.

Los contenidos seleccionados para las clases observadas, fueron sustraídos del objeto cultural deporte. Tal como sostiene Pablo Scharagrodsky (2004) en *La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad*, en sus orígenes, el deporte se construyó como un espacio reservado para varones, desde el cual se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas. Siguiendo esa tradición, el deporte sigue contribuyendo a la construcción de cierta masculinidad (viril, activa, exitosa, competitiva y con un fuerte predominio del espacio público) y de una femineidad (recatada, pasiva, abnegada y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado).

El análisis de documentos curriculares permitió observar que los materiales correspondientes a la Ley Federal de Educación, presentan como novedad, respecto de materiales de etapas anteriores, la presencia del uso de “los” y “las” para referirse al alumnado por su género. Sin embargo, no podría arriesgarse en el análisis de sus componentes, la consideración de la variable género en el momento de su diseño.

El nuevo diseño curricular provincial de educación física –encuadrado en la nueva Ley Provincial de Educación N° 2511/09-, hace especial mención, al cuidado que se deberá atender a la tendencia deportivista de la educación física escolar. Sin embargo, cuando se profundiza la lectura del material curricular, se encuentra que, solamente se hace mención al género en unos pocos subtítulos del diseño curricular de educación física, y casi siempre, en su desarrollo a los alumnos y alumnas se los menciona como “los estudiantes” o “los jóvenes”.

Quizás algunos/as podrían plantear que el mencionar a la mujer o el utilizar expresiones como compañeros/as, alumnos/as, son sólo modas que expresan lo políticamente correcto. Pero estas expresiones también hablan de una

incorporación paulatina de la mujer, a lo largo de los años, a todos los ámbitos de la vida, saliendo del ámbito privado al público. Esta incorporación se traduce también en presencia en el lenguaje.

En cambio, en el proyecto educativo institucional (PEI, 2011) del colegio y en la propuesta curricular de educación física, sí aparece bien explicitado el posicionamiento institucional respecto de la atención a la igualdad en cuestiones de género. Se puede inferir que en este punto pudo haber tenido una importante influencia la actual directora quien se reconoce como una activa defensora de la igualdad de género y quien, además, ha protagonizado situaciones concretas en cuanto a decisiones orientadas a promover la igualdad entre los sujetos a nivel institucional.

Por lo que se considera un paso importante, el que se dio institucionalmente, por parte del Colegio Secundario abordado, de Miguel Cané, provincia de La Pampa, para iniciar un camino de igualdad entre varones y mujeres. La historia del Colegio, de compromiso por la formación de ciudadanía igualitaria y responsable, con una conducción comprometida con ese proyecto, entra en tensión con la tradición de los alumnos del seno de una sociedad machista y la historia del profesor, que lucha entre su deseo de ser progresista en su práctica y su propia biografía, tallada por sus recorridos de formación escolar y laboral.

En cuanto a la observación de clases, se identificó un marcado tono sexista y estereotipante en las clases de educación física. Los contenidos seleccionados se refieren al deporte. El deporte como construcción social que delimita un espacio reservado para varones, desde el cual se ha proclamado la hegemonía y superioridad masculinas. Siguiendo esa tradición, el deporte sigue contribuyendo a la construcción de cierta masculinidad hegemónica. (Connell, 1997). Si bien el profesor no utilizó expresiones que hicieran alusión a lo femenino como negativo, en todo momento se refirió al grupo con términos genéricos: "chicos".

El análisis de las encuestas y de las entrevistas a alumnos y alumnas puso en evidencia la naturalidad con que ambos géneros aceptan las clases mixtas. Es una práctica instalada. Sin embargo, para los/as estudiantes provenientes de

pueblos vecinos resulta una novedad las clases mixtas de educación física ya que *“En mi otra escuela era diferente y nos parecía que debía ser así, las chicas y los chicos tenían clase por separados, y a las mujeres les daba clase una profesora mujer y a los varones, un profesor varón”*. Hoy, en la encuesta y en la entrevista sobre percepción de trato sobre género y sobre grado de aceptación de las clases mixtas de educación física, no difieren significativamente de lo evaluado por sus compañeros que siempre tuvieron clases mixtas. Sin diferenciación en la elección por género, tanto varones como mujeres, expresan un alto grado de satisfacción por las clases mixtas en educación física.

Estamos así, ante algunos indicios, que ayudan a comprender que las prácticas corporales configuran históricamente modos de entender lo masculino y lo femenino, estableciendo fronteras sociales entre lo que corresponde a unos y a otras, lo masculino y lo femenino, un orden social jerárquico con criterio sexual. Estos datos, podrían estar indicando que la práctica de clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario abordado, de Miguel Cané; Provincia de La Pampa, ha posibilitado un progreso significativo en el proyecto de hacer clases y prácticas escolares más justas para varones y mujeres, en tanto explicita desde su proyecto institucional la variable género con el objetivo de evitar discriminaciones de este orden.

Su efecto más positivo, está en el cuidado del lenguaje del profesor y de los alumnos varones de no utilizar lo femenino como refuerzo de lo negativo. En todas las observaciones, no apareció una sola expresión, en que se vinculara lo femenino como refuerzo de lo negativo, dato que resulta positivamente muy valorable para iniciar un camino de justicia en lo que a género se refiere. Sólo que, no es suficiente para dilucidar aquellos mecanismos de invisibilización de lo femenino y de la enseñanza de una hegemonía masculina, en tanto no ha profundizado el avance de su proyecto, el de promover un aprendizaje crítico y reflexivo de contenidos, como el deporte, que históricamente nacieron con una finalidad puramente masculina, en tanto transmite los valores de virilidad, fuerza, poder, propios del machismo en su máxima expresión social.

Una propuesta superadora de esta situación, debería considerar la inclusión del profesor como investigador de su propia práctica, lo que le permitiría hacer

visibles algunas acciones propias portadoras de discriminación de género. Él mismo reconoce estar condicionado por su pasado como alumno y como entrenador de equipos infantiles en un club de fútbol, pero que en su formación recibió otra orientación, contraria al mundo del deporte de alta competencia, a la que él adhiere conscientemente y que le gustaría poder llevar adelante en sus clases. La inclusión de elementos críticos y reflexivos dentro de la clase, vale, entonces, tanto para alumnos, como para el profesor. Se debe incluir el análisis de la estructura de las prácticas corporales en su dimensión escolar, para poder revelar las interacciones propias de la enseñanza deportiva o motriz, que hagan visibles la presencia de elementos reproductores de los valores asignados a los estereotipos tradicionales, más que elementos cuestionadores y reflexivos acerca de los mismos. No hacerlo, implicará que los alumnos reconozcan como naturales, mandatos referidos al uso del propio cuerpo que en realidad han surgido en el desarrollo histórico y social y que reproducen en buena medida el estado de las luchas por la distribución desigual del capital cultural, económico y político de la sociedad.

Un análisis general de los resultados emergentes de la investigación permite ver que las hipótesis de trabajo fueron corroboradas sólo en parte.

Si bien aparece un lenguaje con marcado tono sexista en las clases de educación física, no se observa el uso de un código de lenguaje denigratorio de la mujer o que utilice lo femenino como refuerzo de lo negativo.

Se observaron comportamientos y actitudes en el profesor de educación física que favorecen el reforzamiento de estereotipos de género en los que resultan favorecidos los alumnos varones. Comportamientos y actitudes similares se observaron también en los/as alumnos/as.

No existen diferencias significativas entre las percepciones sobre las clases de educación física mixtas del profesor y de los/as alumnos/as.

Una temática que esta investigación no abordó y que, de alguna manera es planteada por la directora de la escuela en la entrevista, es la referida a las cuestiones de género y el currículum oculto. En este sentido, una posible investigación futura podría abordar esta cuestión. Hacer visible lo que se encuentra oculto resulta fundamental para elevar a la conciencia colectiva,

especialmente a la de la comunidad educativa, las discriminaciones y los problemas ligados al género en las clases de educación física. No existen muchos estudios sobre esta temática, sólo algunos concretos (González Pascual, 2005; Vázquez y otros, 2000). En esto puede jugar un papel primordial la investigación, porque descubre dichos temas a la luz pública, porque identifica problemas, y porque difunde sus resultados entre la comunidad implicada, permitiendo seguir produciendo conocimiento y enriqueciendo las prácticas.

9 Bibliografía citada

- Scott, J. (1996) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género–UNAM.
- Ainsenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Galeano, E. (2005). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos.
- López Louro, G. (2001) *Pedagogías de la sexualidad*. Material de la Cátedra: Llomovate, Materia: Sociología de la Educación, CEFyL de los estudiantes, 8 hojas, código 1/225, traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires–México: Ediciones Novedades Educativas.
- Badinter, E. (2004) *Por mal camino*. Madrid: Alianza.
- LaFerrere de Pinedo, S. (2001). Cita a Giddens, A. “*Modernidad e identidad del yo*”. En la sección de Actualidad de la Revista Magazin Semanal. Año 8 – Nº 410 – del 17 al 23 de junio de 2001.
- Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bracht, Valter (1999) *La constitución teórica de las teorías de la Educación Física*. Material obligatorio del curso *Perspectiva crítica y recolonización en el contexto de la educación física*. Módulo 3 (Año 2004). (s.n.)
- Gómez, V.; Gómez, L.; Gómez, S.; Rosemberg, A. & Fiori, N. (2009) *La investigación de las prácticas pedagógicas en la educación física: Un*

aporte a la discusión epistemológica del área. UBA/UFLO. 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Gramsci, A. (1931) *La formación de los intelectuales en Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Aronowitz, S & Giroux, H (1987) *La enseñanza y el rol del intelectual transformador.* En Giroux, H. y Aronowitz, S (1987). En *Education under siege. Routledge & Kegan Paul.* Londres, Gran Bretaña: (s.n)

Gramsci, A. (1931) *La formación de los intelectuales en Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Popkewitz, T., (1984) *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* Traducción: Alejandra Vasallo. Madrid: Ed. Mondari. Routledge y Kegan.

Scott, J. (1996) *El género: una categoría útil para el análisis histórico.* En Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual,* México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género–UNAM.

Adorno (1969) En: Souto, M. (1990) *Didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: INPAD.

Mead, M. (1935) *Sex and temperament in Three Primitive Societies.* New York: Kimmel y Aronson. Oxford University Press.

De Beauvoir, S. (1949) *El segundo sexo.* Madrid: Cátedra.

Lamas, M. (1996) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* Comp. México: PUEG/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Conway (1987) *El concepto de género.* En Lamas, M. (1996) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* Comp. México: PUEG/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Parsons, T. & Bayles, R. (1955) *Family, Socialization and Interaction Process.* (s.n)

Aries, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus.

- Fuentes, S. & Ravasi, M. (1998) *Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras*. En *Mujeres en escena*. Actas de las Quintas Jornadas de Historia de las mujeres y Estudios de Género. Santa Rosa: Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- Coronato de Montes de Oca, Z. (1997) *Las Mujeres y el Estado, el Estado para las Mujeres*. En *Mujeres en los '90. Legislación y Políticas Públicas*. Buenos Aires: Centro Municipal de la Mujer de Vicente López.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Subirats, M. (1993) *Modelos escolares de transmisión de géneros en España*. En *Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ed. La Sal en *La igualdad de oportunidades para la mujer en el área educativa*. Buenos Aires.
- Safilios-Rothschild, C. (1987) *Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados*. En OCDE: *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna.
- French, J. & French, P. (1988) *Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción*. En Woods, P. & Hammersley, M. (1999) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*. (Comp.) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Zammuner, V. (1987). En Giddens, A. *Sociología*. Madrid, Editorial Alianza.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Librería de Milán (1987) *Educación en la diferencia*. (s.n)
- Sullerot, E. (1993) *El nuevo padre. Un nuevo padre para un nuevo mundo*. Op. Cit. En *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*, de G. Morgade. Buenos Aires: Ediciones B.
- Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Programa

Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el área educativa.

Piñero, L. Romano Yalour, M. (1997) *Cuerpos y espacios de mujeres*. Publicación en La Aljaba. Revista de estudios de la mujer. Segunda época. Vol 2. Buenos Aires: UNLPam, Universidad de Luján y Universidad del Comahue.

Fuentes, S. & Ravasi, M. (1998) *Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras*. En *Mujeres en escena*. Actas de las Quintas Jornadas de Historia de las mujeres y Estudios de Género. Santa Rosa: Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Del Moral Pérez, M. (1998) *Influencias psico-socio-educativas de los dibujos animados en los niños/as de la educación primaria*. Tesis inédita. Madrid: Facultad de CC de la Educación. Publicación en Revista Cuadernos de pedagogía de España.

Blat Gimeno, A. (1994) Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. OEI. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Género y Educación.

Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el área educativa.

Morgade, G. & Kaplan, C. (1999) *Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género*. Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: AGCE.

Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.

García Suárez, C. (2003) *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Bogotá, Colombia: Universidad Central. Vicepresidencia de la República, FUNLIBRE.

González Pascual, M. (2005) *¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los*

libros de texto en la etapa de Secundaria. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (18) p. 77-88.

Hernández, A. & Reybet, C. (2005) *Análisis curricular*. En: Tiramonti, G. y otros, *Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993-2003)*, Buenos Aires: FLACSO Argentina, p. 38-71 (Total 91 p.) Documento de circulación interna.

Martínez Galindo, C. & Alonso Villodre, N. (2006) *Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante*. Madrid: Universidad de Murcia.

Scharagrodsky, G. (2006) *Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género*. En [http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos pero no revueltos.pdf](http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos%20pero%20no%20revueltos.pdf).

Hernández, A. & Reybet, C. (2007) *Géneros y sexualidades en el área de la educación física escolar. Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina*. Revista Argentina de Sociología, año/vol. 5, número 008. Buenos Aires, Argentina: Consejo de Profesionales en Sociología.

Alonso Villodre, N. (2008) *Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro*. Universidad de Murcia. REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS DEL DEPORTE. Volumen IV, Año IV. España. P. 42-64.

Trueba, S. (2006) *Concepciones de género en las clases de educación física*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Año 12 - N° 116. Buenos Aires.

Romero Contreras, M. (1995) *Diccionario básico del género*. Colombia. (s.n.)

Bonder, G. & Forlerer, L. (1991) *El rol de las prácticas educativas en la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: CEM.

Romero Contreras, M. (1995) *Diccionario básico del género*. Colombia. (s.n.)

Di Tella, T. (1989). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Puntosur.

- Fernández, S. (1994). *Larousa ilustrada 3*. Buenos Aires: Serie Pasos y Vuelos, Consejo Nacional de la Mujer.
- Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el área educativa.
- Bonder, G. & Forlerer, L. (1991) *El rol de las prácticas educativas en la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: CEM.
- Berger, P. & Luckman, P. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Pautassi, L. (2007) *¡CUÁNTO TRABAJO MUJER! El género y las relaciones laborales*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Lamas, M. (1996) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Comp. México: PUEG/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Bernstein, B. (1971) *Clases sociales, lenguaje y socialización*. (s.n)
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Scharagrodsky, G. (2006) *Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género*. En [http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos pero no revueltos.pdf](http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos%20pero%20no%20revueltos.pdf).
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *La igualdad de oportunidades para varones y mujeres: una meta educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980) *Pymalion in the classroom*. Rinehart and Winston. New York, 1968. Traducción castellana: *Pygmalion en la*

- escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.*
Madrid: Morova.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975) *Las categorías del discurso profesoral.*
En: *Propuesta Educativa.* N° 9, N° 19. Buenos Aires.
- Kaplan, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.*
Buenos Aires: Aique.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa.
- Efron, R (1996) "*Subjetividad y adolescencia*". En: Konterlink y Jacinto (comp.),
Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Buenos Aires: Losada -
UNICEF.
- Álvarez-Uría, F. (1995) *Escuela y subjetividad.* En: *Revista Cuaderno de
Pedagogía.* N° 222.
- Kaplan, C. & Gluz, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias
escolares.* En: *Trayectos formativos.* Buenos Aires: Dirección de
Psicología y Asistencia Social Escolar.
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre
masculinidad y estrategias de género para las escuelas.* Bogotá,
Colombia: Universidad Central.
- Vázquez Gómez, B. & Álvarez Bueno, G. (1990) *Guía para una Educación
Física no Sexista.* (coord.). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Samaja, J (1994) *Epistemología y Metodología.* Buenos Aires: Eudeba.
- Hernández Sampieri, B. & Collado (1991) *Metodología de la investigación.*
México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Samaja, J (1994) *Epistemología y Metodología.* Buenos Aires: Eudeba.
- Ley de Educación Nacional N° 26206* (2006). Buenos Aires: (s.n)
- Ley Provincial de Educación N° 2511.* (2009). Buenos Aires: (s.n)
- Librería de Milán (1987) *Educación en la diferencia.* (s.n)
- Lineamientos curriculares del Nuevo Secundario.* (2009-2010). Provincia de La
Pampa. Santa Rosa: (s.n)

- Proyecto Educativo Institucional*. (2011) Colegio "Gral. Don Martín Miguel de Güemes". Provincia de La Pampa: Miguel Cané.
- Scharagrodsky, P. (2006) *Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género*. En [http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos pero no revueltos.pdf](http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos%20pero%20no%20revueltos.pdf).
- Scharagrodsky, P. (2004) *La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad*. *Anthropologica*. [online]. 2004, vol.22, http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122004000100003&script=sci_arttext
- Scharagrodsky, P. (2006) *Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género*. En [http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos pero no revueltos.pdf](http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos%20pero%20no%20revueltos.pdf).
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *La igualdad de oportunidades para varones y mujeres: una meta educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Morgade, G. & Kaplan, C. (1999) *Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género*. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE.
- Safilios-Rothschild, C. (1987) *Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados*. En OCDE: *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna.
- Moreno Murcia, J.; Galindo, C. & Villodre, N. (2006) *Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante*. (Versión electrónica) *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Volumen II. Año II. (N° 3: p. 20-43)
- Foucault, M. (1996) *Las redes del poder*. Conferencia en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Brasil, 1976. En *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.

- Kaplan, C. & Gluz, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares*. En: *Trayectos formativos*. Buenos Aires: Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Bracht, Valter (1999) *La constitución teórica de las teorías de la Educación Física - Material obligatorio del curso Perspectiva crítica y recolonización en el contexto de la educación física*. Módulo 3 (Año 2004). (s.n.)
- Gramsci, A. (1931) *La formación de los intelectuales en Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Giroux, H. (1985) *Reproducción, Resistencia y acomodo en el proceso de escolarización*. En *Teoría y resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Scharagrodsky, P. (2004) *La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad*. *Anthropologica*. [online]. 2004, vol.22, http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122004000100003&script=sci_arttext
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. Bogotá. Colombia: Universidad Central.
- González Pascual, M. (2005) *¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (18) p. 77-88.
- Vázquez Gómez, B. & Álvarez Bueno, G. (1990) *Guía para una Educación Física no Sexista*. (coord.). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

10 Bibliografía consultada

- Ainsenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Alonso Villodre, N. (2008) *Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro*. Universidad de Murcia. REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS DEL DEPORTE. Volumen IV, Año IV. España. P: 42-64.
- Álvarez-Uría, F. (1995) *Escuela y subjetividad*. En: *Revista Cuaderno de Pedagogía*. Nº 222.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Aries, P. (1992) *Historia de la vida privada de las personas*. Madrid: Taurus.
- Aries, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aronowitz, S & Giroux, H (1987) *La enseñanza y el rol del intelectual transformador*. En Giroux, H. y Aronowitz, S. (1987). En *Education under siege*. Routledge & Kegan Paul. Londres, Gran Bretaña: (s.n)
- Badinter, E. (2004) *Por mal camino*. Madrid: Alianza.
- Berger, P. & Luckman, P. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1971) *Clases sociales, lenguaje y socialización*. (s.n)
- Blat Gimeno, A. (1994) Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. OEI. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Género y Educación.
- Bonder, G. & Forlerer, L. (1991) *El rol de las prácticas educativas en la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: CEM.

- Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el área educativa.
- Bonder, G. & Morgade, G. (1993) *La igualdad de oportunidades para varones y mujeres: una meta educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975) *Las categorías del discurso profesoral*. En: *Propuesta Educativa*. N° 9, N° 19. Buenos Aires.
- Bracht, Valter (1996). Cap. 5: *Educación Física / Ciencias del Deporte ¿es ciencia?*, en *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Argentina: Ed. Vélez Sarsfield.
- Bracht, Valter (1999) *La constitución teórica de las teorías de la Educación Física*. Material obligatorio del curso *Perspectiva crítica y recolonización en el contexto de la educación física*. Módulo 3 (Año 2004). (s.n.)
- Browne, N. y France, P., (1988) *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- Carr, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, España: Ed. Laertes.
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Conway (1987) *El concepto de género*. En Lamas, M. (1996) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Comp. México: PUEG/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

- Coronato de Montes de Oca, Z. (1997) *Las Mujeres y el Estado, el Estado para las Mujeres*. En *Mujeres en los '90. Legislación y Políticas Públicas*. Buenos Aires: Centro Municipal de la Mujer de Vicente López.
- De Beauvoir, S. (1949) *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Del Moral Pérez, M. (1998) *Influencias psico-socio-educativas de los dibujos animados en los niños/as de la educación primaria*. Tesis inédita. Madrid: Facultad de CC de la Educación. Publicación en Revista Cuadernos de pedagogía de España.
- Devís, J.; Fuentes, J. & Sparkes, A. (2005) *¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 39: España.
- Di Liscia, M. & Otras. (1994) *Acercas de las mujeres. Género y sociedad en La Pampa. Instituto Interdisciplinario de estudios sobre la mujer*. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.
- Di Tella, T. (1989). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires: Puntosur.
- Efron, R (1996) "*Subjetividad y adolescencia*". En: Konterlink y Jacinto (comp.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada - UNICEF.
- Estudio de los paradigmas de investigación – La investigación acción*. (2010). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En <http://www.cervantesvirtual.com>.
- Fernández, S. (1994). *Larousa ilustrada 3*. Buenos Aires: Serie Pasos y Vuelos, Consejo Nacional de la Mujer.
- Foucault, M. (1996) *Las redes del poder*. Conferencia en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Brasil, 1976. En *Las redes del poder*, Buenos Aires: Almagesto.
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, Ibérica.
- Foucault, M. (1987) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- French, J. & French, P. (1988) *Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción*. En Woods, P. & Hammersley, M. (1999) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*. (Comp.) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Fuentes, S. & Ravasi, M. (1998) *Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras*. En *Mujeres en escena*. Actas de las Quintas Jornadas de Historia de las mujeres y Estudios de Género. Santa Rosa: Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- Galeano, E. (2005). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos.
- García Ruso, H. (1994). *La investigación-acción en la formación del profesorado de Educación Física*. Revista Apuntes: Educación Física y Deportes N° 36. Pp. 54-61.
- García Suárez, C. (2003) *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación., Bogotá, Colombia: Universidad Central. Vicepresidencia de la República, FUNLIBRE.
- Giddens, A. *Sociología*. Capítulo 6 *Género y sexualidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990) *Los profes como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. MEC.
- Giroux, H. (1985) *Reproducción, Resistencia y acomodo en el proceso de escolarización en Teoría y resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Giroux, H., (1985). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Traducción: Ada Teresita Méndez. Cap.3: Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, V.; Gómez, L.; Gómez, S.; Rosemberg, A. & Fiori, N. (2009) *La investigación de las prácticas pedagógicas en la educación física: Un aporte a la discusión epistemológica del área*. UBA/UFLO. 8º Congreso

Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

González Pascual, M. (2005) *¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 5 (18) p. 77-88.

Gramsci, A. (1931) *La discusión científica* en M. Sacristán (comp; 2004) *Antología Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Gramsci, A. (1931) *La formación de los intelectuales* en *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Hernández, A. & Reybet, C. (2005) *Análisis curricular*. En: Tiramonti, G. y otros, *Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993-2003)*, Buenos Aires: FLACSO Argentina p. 38-71 (Total 91 p.) Documento de circulación interna.

Hernández, A. & Reybet, C. (2007) *Cuerpo y currículo. Prácticas discursivas en el campo de la educación física*. Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Hernández, A. & Reybet, C. (2007) *Géneros y sexualidades en el área de la educación física escolar. Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina*. Revista Argentina de Sociología, año/vol. 5, número 008. Buenos Aires, Argentina: Consejo de Profesionales en Sociología.

Hernández Sampieri, B. & Collado (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.

Kaplan, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

- Kaplan, C. & Gluz, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares*. En: *Trayectos formativos*. Buenos Aires: Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.
- LaFerrere de Pinedo, S. (2001). Cita a Giddens, A. “*Modernidad e identidad del yo*”. En la sección de Actualidad de la Revista Magazin Semanal. Año 8 – N° 410 – del 17 al 23 de junio de 2001.
- Lamas, M. (1996) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Comp. México: PUEG/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Ley de Educación Nacional N° 26206* (2006). Buenos Aires: (s.n)
- Ley Provincial de Educación N° 2511*. (2009). Buenos Aires: (s.n)
- Librería de Milán (1987) *Educación en la diferencia*. (s.n)
- Lineamientos curriculares del Nuevo Secundario*. (2009-2010). Provincia de La Pampa. Santa Rosa: (s.n)
- López Louro, G. (2001) *Pedagogías de la sexualidad*. Material de la Cátedra: Llomovate, Materia: Sociología de la Educación, CEFyL de los estudiantes, 8 hojas, código 1/225, traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Buenos Aires, Argentina.
- López Rodríguez, A. (2003). “Educación Física ¿es ciencia?” en Revista Digital EF Deportes N° 62. Buenos Aires, Argentina: <http://www.efdeportes.com>
- Martínez Galindo, C. & Alonso Villodre, N. (2006) *Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mead, M. (1935) *Sex and temperament in Three Primitive Societies*. New York: Kimmel y Aronson. Oxford University Press.
- Moreno Murcia, J.; Galindo, C. & Villodre, N. (2006) *Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante*. (Versión electrónica) Revista Internacional de Ciencias del Deporte. Volumen II. Año II. (N° 3: p. 20-43)
- Morgade, G. & Arri, A. (1998) *El “techo de cristal” de las maestras en Buenos Aires: un analizador de la relación contradictoria entre las mujeres y el poder formal*. En *Mujeres en escena*. Acta de las Quintas Jornadas de

Historia de las mujeres y estudios de género. Santa Rosa: Instituto interdisciplinario de estudios de la mujer. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Morgade, G. & Kaplan, C. (1999) *Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género*. Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: AGCE.

Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos de IICE N° 12. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores.

Morgade, G. *La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes "legítimos"*. En Propuesta Educativa. Buenos Aires: FLACSO. Miño y Dávila Editores.

Padua, J (1994) *Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. Chile: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Parlebas, P. (1997) *Educación Física y Ciencia. Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física*. Buenos Aires: Rev. Educación Física N° 15.

Parsons, T. & Bayles, R. (1955) *Family, Socialization and Interaction Process*. (s.n)

Pautassi, L. (2007) *¡CUÁNTO TRABAJO MUJER! El género y las relaciones laborales*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Piñero, L. Romano Yalour, M. (1997) *Cuerpos y espacios de mujeres*. Publicación en La Aljaba. Revista de estudios de la mujer. Segunda época. Vol 2. Santa Rosa: UNLPam, Universidad de Luján y Universidad del Comahue.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T., (1984) *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Traducción: Alejandra Vasallo. Madrid: Ed. Mondari. Routledge y Kegan.

- Proyecto Educativo Institucional*. (2011) Colegio "Gral. Don Martín Miguel de Güemes". Provincia de La Pampa: Miguel Cané.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Romero Contreras, (1995) M. *Diccionario básico del género*. Colombia. (s.n)
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980) *Pymalion in the clasroom*. Rinehart and Winston. New York, 1968. Traducción castellana: *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morova.
- Rubio, M. & Varas, J. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ed. CCS.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación científica*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Safilios-Rothschild, C. (1987) *Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados*. En OCDE: *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna.
- Samaja, J (1994) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scharagrodsky, G. (2006) *Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género*. En [http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos pero no revueltos.pdf](http://www.sercorporal.com.ar/articulos/juntos%20pero%20no%20revueltos.pdf).
- Scharagrodsky, P. (2004) *La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad*. *Anthropologica*. [online]. 2004, vol.22, http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122004000100003&script=sci_arttext
- Scott, J. (1996) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género–UNAM.
- Souto, M. (1990) *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: INPAD.

- Subirats, M. (1993) *Modelos escolares de transmisión de géneros en España*. En *Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En *La igualdad de oportunidades para la mujer en el área educativa*. Buenos Aires: Ed. La Sal.
- Sullerot, E. (1993) *El nuevo padre. Un nuevo padre para un nuevo mundo*. Ediciones B. Op. Cit. En *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*, de G. Morgade. (s.n)
- Tamarit, J. (1999). *Educación popular y formación docente*. Año1, N° 2, 6-10. Buenos Aires: Cuadernos de Educación. Serie Formación Docente.
- Tealdi, M. (2005) *Investigación Cualitativa; Organizador conceptual*. Buenos Aires: Material editado en la UAI.
- Tójar Hurtado, J. (2001) *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires.
- Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.
- Trueba, S. (2006) *Concepciones de género en las clases de educación física*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Año 12 - N° 116. Buenos Aires.
- Vázquez Gómez, B. & Álvarez Bueno, G. (1990) *Guía para una Educación Física no Sexista*. (coord.). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wainnerman, C. & Barck de Baijman, R. (1984). *La división sexual en el trabajo en los libros de lectura en la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular*". Buenos Aires: CENEP. Cuaderno N° 32.
- Wainnerman, C. & Barck de Baijman, R. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: IDES.
- Zammuner, V. (1987). En Giddens, A. *Sociología*. Madrid: Editorial Alianza.
- Zandrino, M. & Maristany, J. (1996) *La palabra que atrapa: los maestros en sus discursos escolares*. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

11 Anexos

11.1 Anexo 1: Modelo de encuesta a alumnos/as

Encuesta a alumnos de Nivel Secundario que participan de clases de educación física mixtas

Percepción de trato sobre género

Esta encuesta se orienta a indagar sobre la temática del género en las clases mixtas de educación física.

Año que cursa:		Sexo:	<input type="checkbox"/> Femenino	Género:	<input type="checkbox"/> Mujer
			<input type="checkbox"/> Masculino		<input type="checkbox"/> Varón

Consideras que tu profesor:

	Totalmente en acuerdo	Parcialmente en acuerdo	Totalmente en desacuerdo
Tiene trato equitativo entre varones y mujeres			
Presta atención equitativa a varones y mujeres			
Posibilita la participación equitativa entre varones y mujeres			
Da consignas diferenciadas para varones y mujeres			
Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a varones y mujeres			
Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas			
Evalúa sin tener en cuenta si se trata de un alumno o una alumna			
Organiza la clase de modo que los grupos tengan la misma proporción de varones y			

mujeres			
Evalúa considerando el progreso individual, respecto a su nivel inicial			
Propone actividades distintas a las chicas que a los chicos			
Estimula de forma diferente a los chicos que a las chicas			
Propone actividades distintas a las chicas que a los chicos			
Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual			
Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas			
Dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas			
Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas			

Me parece que las clases mixtas:

	Totalmente en acuerdo	Parcialmente en acuerdo	Totalmente en desacuerdo
No permiten mejorar a los varones			
Inhiben a las chicas			
Favorecen al progreso de las mujeres			
Ayudan a ser mejores personas a todos			

Les dan otro rol a los varones, de cuidado, cooperación, etc.			
Potencian las diferencias y reafirma la debilidad de la mujer respecto del varón			
Ponen en riesgo la integridad física de la mujer.			
Condicionan negativamente a los varones			

Por favor, dinos tu satisfacción general sobre las clases mixtas				
Muy Insatisfecho	Insatisfecho	Neutral	Satisfecho	Muy satisfecho
¿Por qué?				

La encuesta ha concluido.

Muchas gracias por tu participación.

11.2 Anexo 2: Modelo de entrevista a alumnos/as

Sexo:

Edad:

Curso:

Experiencias previas de clases de educación física mixtas:

- Percepción del alumnado de trato sobre género en las clases de educación física mixtas.

Percepción sobre contenido sexista en las clases de educación física mixtas.

Presencia de actitudes que invisibilizan a mujeres, que denigran a mujeres o que son utilizadas para descalificar a varones o a mujeres en relación con las características de género.

- Comportamientos asignados socialmente a lo masculino y a lo femenino.
- Percepción del alumnado sobre las clases mixtas.

11.3 Anexo 3: Modelo de entrevista a directora

Datos personales:

Sexo:

Edad:

Formación profesional:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en el cargo directivo:

Forma en la que accedió al cargo.

Lineamientos institucionales y concepción personal sobre la temática de género.

Análisis y evaluación de la historia institucional en relación a las clases mixtas de educación física.

Percepción de la directora sobre presencia de contenido sexista en las clases de educación física mixtas en el ciclo básico de este colegio.

Presencia de actitudes que invisibilizan a mujeres, que denigran a mujeres o que son utilizadas para descalificar a varones o a mujeres en relación con las características de género.

11.4 Anexo 4: Modelo de entrevista a profesor/a

Datos personales:

Sexo:

Edad:

Formación profesional:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en el cargo:

Antecedentes laborales (escolares y extra escolares):

¿Qué experiencia de trabajo tiene con grupos mixtos?

¿Desde cuándo trabaja con grupos mixtos en sus clases de educación física mixtas?

Concepción explícita de género.

Percepción de docentes sobre presencia de contenido sexista en las clases de educación física mixtas en el ciclo básico de este colegio.

Presencia de actitudes que invisibilizan a mujeres, que denigran a mujeres o que son utilizadas para descalificar a varones o a mujeres en relación con las características de género.

Nivel de acuerdo/desacuerdo para trabajar en clases de educación física con grupos mixtos.

11.5 Anexo 5: Guía de observación de clases de educación física mixtas

Nombre del/a observador/a:

Fecha de la observación:

Hora de comienzo:

Hora de finalización:

Colegio:

Curso:

Docente:

Ámbito de la observación:

Cantidad de alumnos/as presentes:

Registro observacional:

- Tipo de consignas que da el/la profesor/a.
Mensajes sexistas que impliquen la reproducción de modelos estereotipados.
Mensajes con lenguaje neutro desde la perspectiva de género.
Código de género: Lo femenino como refuerzo de lo negativo.
- Tipo de actividades propuestas.
Invisibilidad de las mujeres.
Tratamiento discriminatorio de lo femenino.
Lo femenino como refuerzo de lo negativo.
Tratamiento igualitario de lo femenino y de lo masculino.
- Los contenidos
Como algo dado/homogéneo/ universal/incuestionable/verdadero.
Como construcción, producto de complejas condiciones y relaciones de producción.

- Modos de intervención docente.

Comportamientos y actitudes con presencia de sexismo.

Lo permitido y lo prohibido a varones.

Lo permitido y lo prohibido a mujeres.

- La interacción social en la clase.

Formas de agrupamiento:

Distribución por género: cómo se ubican espontáneamente los/as alumnos/as y cómo según el/la profesor/a de educación física.

Roles - Liderazgos.

Tareas asignadas y asumidas por el grupo.

Valores sustentados.

Actitudes.

11.6 Anexo 6: Guía de análisis de documentos.

Documento:

Fecha de elaboración:

Actores involucrados en su elaboración:

Nivel curricular:

Micro curricular.

Macro curricular.

Registro:

Presencia de la variable género en la consideración de las propuestas.

- Concepción de sujeto que subyace.

- Abordaje de la temática de género:

Neutro.

Sexista.

Hegemónico masculino.

Igualitario.

- Lenguaje utilizado:

Términos que invisibilizan.

Términos que presentan implícitamente a ambos sexos.

Términos que representan explícitamente a ambos sexos.

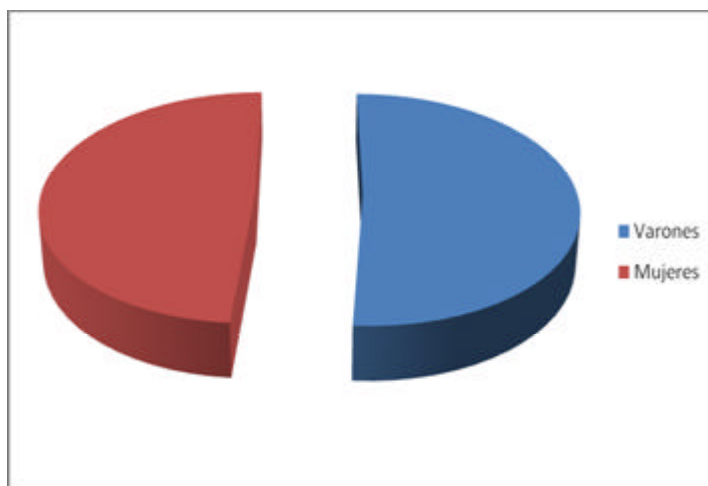
Frecuencia de uno u otro sexo por separado o en situaciones mixtas.

11.7 Anexo 7: Cuadros y gráficos.

11.7.1 Cuadro N° 1: Cantidad de alumnos/as encuestados/as

Género	Cantidad	Porcentaje
Varones	22	51,1627907%
Mujeres	21	48,8372093%
Totales	43	100%

11.7.2 Gráfico N° 1: Cantidad de alumnos/as encuestados/as



11.7.3 Cuadro N° 2: Percepción de trato sobre género de alumnos/as encuestados/as

Considerás que tu profesor:	Totalmente en acuerdo	Parcialmente en acuerdo	Totalmente en desacuerdo
Tiene trato equitativo entre varones y mujeres	34	9	0
Presta atención equitativa a varones y mujeres	38	3	2
Posibilita la participación equitativa entre varones y mujeres	33	10	0
Da consignas diferenciadas para varones y mujeres	8	1	34
Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a varones y mujeres	31	7	5
Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	7	11	25
Evalúa sin tener en cuenta si se trata de un alumno o una alumna	23	12	8
Organiza la clase de modo que los grupos tengan la misma proporción de varones y mujeres	27	11	5
Evalúa considerando el progreso individual, respecto a su nivel inicial	20	19	4
Propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	5	0	38
Estimula de forma diferente a los chicos que a las chicas ³⁵	2	8	33
Propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	3	1	39
Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	35	4	4
Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	31	8	4
Dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	30	10	3
Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	32	7	4

11.7.4 Cuadro N° 3: Percepción sobre las clases de educación física mixtas

Me parece que las clases mixtas:	Totalmente en acuerdo	Parcialmente en acuerdo	Totalmente en desacuerdo
No permiten mejorar a los varones	3	5	35
Inhiben a las chicas	4	6	33
Favorecen al progreso de las mujeres	25	13	5
Ayudan a ser mejores personas a todos	36	5	2
Les dan otro rol a los varones, de cuidado, cooperación, etc.	15	8	20
Potencian las diferencias y reafirma la debilidad de la mujer respecto del varón	17	9	17
Ponen en riesgo la integridad física de la mujer.	5	6	32
Condicionan negativamente a los varones	3	3	37

11.7.5 Cuadro N° 4: Percepción sobre grado de acuerdo con las clases de educación física mixtas

Por favor, dinos tu satisfacción general sobre las clases mixtas					
	Muy Insatisfecho	Insatisfecho	Neutral	Satisfecho	Muy satisfecho
MUJERES	2	0	2	10	7
VARONES	1	0	6	9	6
TOTALES	3	0	8	19	13