

¿QUÉ PERMANECE OCULTO DEL CURRÍCULUM OCULTO? LAS IDENTIDADES DE GÉNERO Y DE SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Devís Devís *

Jorge Fuentes Miguel *

Andrew C. Sparkes **

SÍNTESIS: El currículum oculto es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación del profesorado. 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. Los estudios sobre la educación física, fundamentalmente los del contexto cultural anglosajón, se han ocupado en resaltar la dimensión oculta o encubierta del currículum en relación con la construcción de diversas identidades, entre ellas las de género y las de sexualidad. Sin embargo, en el contexto cultural de los países de habla española y portuguesa estos estudios escasean, y, por lo tanto, siguen silenciando todo un conjunto de aspectos relativos a dichas identidades. Así pues, el objetivo de este artículo consiste en explorar, sobre todo a la luz de la literatura anglosajona, las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado con identidades de género y de sexualidad no dominantes. La pretensión última que nos proponemos es la de contribuir al debate y a la sensibilización acerca de estas cuestiones en la comunidad iberoamericana, con la intención de estimular la investigación en nuestros respectivos contextos culturales, y con la de plantear propuestas pedagógicas para nuestras escuelas y centros de formación del profesorado.

SÍNTESE: *O currículo oculto é um meio muito poderoso para aprender normas, valores e relações sociais que estão ocultos, subentendidos, e se transmitem através das rotinas diárias nas escolas e nos centros de formação do professorado. Os estudantes não apenas aprendem condutas e conhecimentos, como também todo um conjunto de atitudes e práticas*

* Profesores de la Universidad de Valencia, España.

**Profesor de la Universidad de Exeter, Reino Unido.

sociais que servem para a construção de suas identidades. Os estudos sobre a educação física, principalmente os do contexto cultural anglo-saxão, se ocuparam em ressaltar a dimensão oculta ou encoberta do currículo em relação com a construção de diversas identidades, entre elas as de gênero e as de sexualidade. Entretanto, no contexto cultural dos países de língua espanhola e portuguesa, estes estudos se escasseiam, e por tanto continuam silenciando todo um conjunto de aspectos relativos a referidas indidentades. Assim, o objetivo deste artigo consiste em explorar, sobretudo à luz da literatura anglo-saxônica, as discriminações e os problemas que sofrem certos setores do alunado e do professorado com identidades de gênero e de sexualidade não dominantes. A pretenção última que nos propusemos é a de contribuir ao debate e à sensibilização acerca destas questões na comunidade iberoamericana, com a intenção de estimular a investigação em nossos respectivos contextos culturais, e com a de projetar propostas pedagógicas para nossas escolas e centros de formação do professorado.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que P. W. Jackson acuñó el término de currículum oculto, en 1968, las investigaciones sobre este tema han destapado los aprendizajes implícitos del alumnado durante su período de escolarización. Las normas, los valores y las relaciones sociales encubiertas, y que, a menudo, quedan en la dimensión obvia de la vida escolar, han emergido a un primer plano y se han hecho visibles. Con ello se pone de manifiesto que los estudiantes, a través de su participación en la vida escolar, aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial de la escuela. Además, desde no hace mucho, se ha enfatizado que el alumnado no sólo aprende conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que le sirven para la construcción de sus identidades.

Este último punto resulta por demás importante en cuanto a las situaciones de cambio constante y de incertidumbre que experimentan los jóvenes en las sociedades postmodernas. La amplia variedad de identificaciones y de desidentificaciones a las que se ven sometidos los convierten en sujetos muy vulnerables, que buscan con el mayor ahínco aferrarse a las identidades que les permitan sobrevivir con un cierto sentimiento de seguridad.

Aunque las identidades se cultivan en muchos lugares del espectro social, no podemos obviar la contribución de la escuela en el

proceso de construcción y de reconstrucción de las identidades de los niños, de las niñas y de los jóvenes de las sociedades escolarizadas. Tampoco podemos despreciar el papel que juegan los centros de formación del profesorado, ya que sus aulas son contextos repletos de experiencias importantes para las identidades de los futuros profesores y profesoras. Si a esa circunstancia añadimos el papel clave que juega el cuerpo en todo este proceso, la educación física y los centros en los que se forma a sus profesionales se convierten en mediadores curriculares nada despreciables en la transmisión de aprendizajes potenciales para la (re)construcción de las identidades.

Los estudios sobre la educación física procedentes principalmente del contexto cultural anglosajón, se han ocupado de resaltar la dimensión oculta o encubierta del currículum en relación con la construcción de diversas identidades. En la última década, un conjunto considerable de publicaciones se ha centrado en la construcción social del género, y, dentro de ella, en los años más recientes, de la sexualidad en la educación física. Sin embargo, en el contexto cultural de los países de habla española y portuguesa estos estudios escasean, y, por lo tanto, siguen silenciando todo un cúmulo de aspectos de la dimensión oculta del currículum de esta área, que son fundamentales para la (re)construcción de dichas identidades.

En países como España, este tipo de trabajos ha adquirido una especial relevancia y oportunidad, en un momento en el que las relaciones de género se encuentran en la raíz del alarmante aumento de muertes de mujeres a manos de sus parejas masculinas. Así mismo, el recién aprobado matrimonio entre personas del mismo sexo ha situado al género y a la sexualidad en el centro de la discusión pública. Por otra parte, la violencia y el acoso observados en los últimos tiempos en los colegios, ponen en situación de riesgo a los estudiantes con identidades de género y de sexualidad distintas a las dominantes. En ese sentido, conviene señalar que la identidad de género tiene que ver con las diversas formas de masculinidad y de feminidad que pueden experimentar y con las que pueden identificarse las personas, mientras que las identidades sexuales se refieren a los sentimientos que manifiestan los hombres y las mujeres de adscripción a una opción sexual, ya sea heterosexual, homosexual o bisexual.

Así pues, el objetivo de este artículo consiste en explorar, sobre todo a la luz de la literatura anglosajona, las creencias, los valores y las prácticas ocultas en la educación física (y, en menor medida, en los

centros de formación del profesorado) que contribuyen a crear dichas identidades, así como las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado en función de sus identidades de género y de sexualidad. La pretensión última que nos proponemos es la de contribuir al debate y a la sensibilización sobre estas cuestiones en la comunidad iberoamericana, con la intención de estimular la investigación en nuestros respectivos contextos culturales, y con la de presentar las propuestas pedagógicas en la educación física de nuestras escuelas y de nuestros centros de formación del profesorado. Iniciamos esta tarea con un breve repaso a los estudios del currículum de la educación física, enfatizando las principales líneas de investigación que se han ocupado del tema, para situar y para ayudar a comprender el apartado siguiente, dedicado de manera específica al género y a la sexualidad dentro del currículum oculto de esta materia. Terminamos con unas reflexiones acerca de la conexión entre la investigación y la acción pedagógica sobre dichos temas, tanto en la escuela como en la formación del profesorado.

2. EL CURRÍCULUM OCULTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Los primeros estudios sobre el currículum oculto de la educación física los realizó Bain a mediados de la década de 1970 en los Estados Unidos, y desde los supuestos positivistas de objetividad y de ausencia de valor. Esta autora buscaba las regularidades en el comportamiento del profesorado y en la organización de las clases por medio de procedimientos que indicaran relaciones con la transmisión de valores y de actitudes hacia los estudiantes. Identificó patrones de comportamiento favorecedores de los valores de orden, de logro y de privacidad, así como diferencias de conducta en función del género, de la habilidad y del tipo de escuela (Bain, 1985). Los trabajos positivistas sobre las expectativas del profesorado también ofrecieron resultados importantes para el currículum oculto, tales como que las percepciones del profesorado respecto de su alumnado dependían del género, de la apariencia y de los esfuerzos percibidos. Además, el profesorado mostraba un sesgo positivo en favor de los alumnos conformistas, cooperativos, ordenados y de buenos resultados físicos (Martinek, 1983).

Se han realizado otras investigaciones desde posiciones teóricas interpretativas o simbólicas, que van más allá de las regularidades de comportamiento o de las relaciones causales. Tratan de ampliar la

comprensión del currículum oculto al estudio de los significados que los participantes asignan a sus experiencias en las clases de educación física. Entre ellas se encuentra la investigación etnográfica de Wang, desarrollada a finales de la década de 1970, también en Estados Unidos, en la que se identificaban dos tipos de currículos en una misma clase de educación física. Por una parte, estaba el currículum propuesto por el profesor, que se basaba en la integración y en los valores democráticos, con especial énfasis en la cooperación, en la igualdad y en la responsabilidad social. Por otra, se encontraba el currículum recibido por los estudiantes, que revelaba patrones de discriminación en función del género, de la raza, de la clase social, de la personalidad y de la habilidad (Bain, 1985, 1990).

Los estudios de Placek (1983, p. 49) sobre el pensamiento del profesorado de educación física, indicaban que el éxito en su enseñanza consistía en «mantener ocupados, felices y contentos a los estudiantes». Es decir, que lo más importante para los docentes consistía en el disfrute y en la participación del alumnado, así como en evitar problemas de comportamiento en las clases, y muy por encima de la relevancia concedida al contenido. En otras investigaciones simbólicas, las clases se caracterizaban «por las situaciones embarazosas, por la humillación pública, por falta de confianza, por expectativas irreales, por actividades rígidas irrelevantes, por incomodidad, por ejecución forzada de movimientos cuando el estudiante se siente incompetente, y por sentimientos de vulnerabilidad» (Kollen, 1983, p. 87). En estas clases, como en las de otros lugares, el deporte jugaba un papel central en la enseñanza de la asignatura. Así, por ejemplo, Sparkes (1988, p. 160) se refería a la «perspectiva deportiva» para caracterizar la manera dominante de enfocar la educación física en la escuela del Reino Unido en la que estudió la introducción de ideas innovadoras. Dicha perspectiva se preocupaba por el desarrollo de habilidades físicas, y por el rendimiento de los alumnos más capaces para crear exitosos equipos deportivos escolares. En cambio, la «perspectiva idealista» o innovadora era minoritaria, aunque pretendiera ser igualitaria y estar preocupada por el desarrollo personal y social.

Otro estudio interpretativo, realizado en el Reino Unido por Carroll (1986), se ocupó del proceso de etiquetado con el que se calificaba, mediante «motes», al alumnado. El autor recogió cuatro nombres básicos con los que el profesorado identificaba a los estudiantes: los atletas, los problemáticos, los perezosos y los entusiastas. A estas cuatro categorías deberíamos añadir otra, la de los «sin nombre» o

«alumnos grises», que aparecen en su estudio con características poco definidas. Como señala más tarde en el mismo trabajo, el etiquetado es un proceso complejo que utilizan muy a menudo los profesores para evaluar a sus alumnos. Implica una clara identificación y un estatus de los estudiantes afectados, y sus consecuencias son tanto negativas como positivas.

Tal como puede observarse, las investigaciones interpretativas han contribuido a comprender en profundidad el currículum oculto de la educación física; sin embargo, conciben las clases como si fueran mundos aislados. Para explicar los aprendizajes ocultos también es necesario conocer las relaciones que mantiene la escuela con la sociedad, porque están íntimamente relacionados con otras formas sociales de entender el mundo (Kirk, 1990). Esto es lo que pretenden los estudios realizados desde posiciones teóricas sociocríticas, si bien, como señala Fernández Balboa (1993), no deberían limitarse a la mera comprensión de los aprendizajes ocultos, sino que tendrían que promover, así mismo, el cambio de creencias y de conductas opresoras.

Uno de los primeros trabajos que estableció vinculaciones entre la educación física y otros aspectos sociales más amplios, fue el estudio de casos de Griffin (1985a) sobre los factores contextuales que afectaron a la asignatura en una escuela urbana multirracial de Estados Unidos. La autora encontró estereotipos raciales del profesorado blanco hacia los alumnos negros e hispanos, si bien enfatizó igualmente la falta de apoyo de la administración escolar y de las oficinas centrales de política educativa. A pesar de intentar atender las diferencias culturales, raciales y de género de los estudiantes, los profesores se vieron superados por la diversidad existente en sus clases. Ante una influencia tan negativa de los factores contextuales, Griffin (1985a, p. 165) sugirió que, «si existe una esperanza real de cambio, no se basa en descubrir el correcto objeto pedagógico, sino en actuar sobre el correcto objeto político». Otras investigaciones realizadas en el Reino Unido han puesto de manifiesto que existe falta de comprensión cultural del profesorado hacia los alumnos asiáticos, y grandes diferencias en la participación en las actividades físicas en función del género. Así mismo, se percataron de los problemas relacionados con la vestimenta y con las duchas entre las alumnas, derivados de sus creencias religiosas y de sus tradiciones culturales (Carrington y Williams, 1988; Carroll y Hollinshead, 1993).

En cuanto a algunos estudios sociocríticos, se han dirigido al estudio de las ideologías y de los discursos. Por una parte, las ideologías

o los sistemas de creencias y de prácticas sociales producen una visión limitante de la educación física, y enmascaran los privilegios de unos grupos sobre otros. Por otra, los discursos o los significados presentes en cualquier forma de lenguaje verbal, escrito o icónico, pueden ejercer una función ideológica cuando aparecen como normales y como incuestionables, construyendo regímenes de verdad (Kirk, 1992). Así, por ejemplo, Colquhoun (1990) ilustra acerca de cómo las creencias que giran alrededor de la metáfora del cuerpo-máquina, de la disciplina, del esfuerzo individual, del control corporal y de otras conductas diarias, conforman la ideología del salutismo en los programas de educación física relacionados con la salud de las escuelas australianas. En un estudio español sobre la representación social del cuerpo y de la salud en un grupo de futuros profesionales de educación física, se puso de relieve la ideología de la forma corporal (Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró, 1994). Esta ideología se concretó en representaciones diferenciadas del cuerpo según el género, es decir, en un cuerpo atlético para hombres supuestamente sanos, y en un cuerpo algo más delgado para mujeres supuestamente sanas.

3. EL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN EL CURRÍCULO OCULTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

79

Como hemos visto en el apartado anterior, el género ha estado presente en muchos de los estudios del currículum oculto de la educación física desde sus inicios. Sin embargo, no fue objeto de atención preferente o específica hasta más tarde, enfatizando las desigualdades de género en las escuelas. La introducción de la coeducación en las escuelas de muchos países, y el surgimiento del feminismo y del postestructuralismo, contribuyeron, desde finales de 1970, a situar el género en el centro de los análisis del currículum oculto.

Los primeros trabajos sobre la educación física se ocuparon de la influencia de las clases mixtas en las interacciones entre los estudiantes y en su aprendizaje. Uno de los estudios más importantes acerca de este tema es la serie etnográfica realizada por Griffin (1983, 1984, 1985b, 1985c) en una escuela de secundaria de Estados Unidos. En dicha serie la autora mostró que las interacciones entre las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal, mientras que las de los chicos tendían a ser de carácter físico y combativo, acompañadas de payasadas. Apenas había interacciones entre chicas y chicos, y las acciones de estos

últimos eran especialmente agresivos. No obstante, había algunas chicas altamente habilidosas, que presentaban resistencias a la dominación de los chicos en las clases.

Como resultado de los estudios anteriores, Griffin (1989) consideró que el género es el agente socializador más importante en las clases de educación física, y que para cambiar la situación descrita debería modificarse la concepción tradicional de género que tienen los profesores. Conclusiones similares respecto a las interacciones entre los estudiantes se obtuvieron una década más tarde, gracias al trabajo realizado por las norteamericanas Chepyator-Thomson y Ennis (1997). Estas autoras también observaron que las estudiantes que resisten el dominio de los chicos ejercen comportamientos de oposición, tales como objeciones a la formación de equipos por parte del profesorado, y reparos a los juegos desequilibrados.

En un reciente estudio español realizado por Vázquez y otros (2000), en el que se combinaban distintos instrumentos, se observó que los profesores atienden más a los chicos que a las chicas, tanto por razones de control como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). Igualmente, se constataron las diferencias entre lo que piensan el profesorado y los alumnos, por una parte, y las disparidades entre lo que dicen unos y otros y lo que hacen en las clases. Así mismo, se observó una oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en las aulas. Esta cuestión está en sintonía con los resultados de investigaciones realizadas en lugares diferentes y desde distintas posiciones teóricas, ya que la existencia de clases o de grupos mixtos no implica de por sí que sean coeducativos, pues la igualdad de acceso significa, muy a menudo, ingreso igual a la versión masculina de la educación física (Evans y otros, 1987; Nilges, 1998; Scraton, 1993; Wright y King, 1991).

Con posterioridad, el examen de las ideologías de género comenzó a ser más sensible a las identidades tanto femeninas como masculinas que se promueven en las escuelas. Así, por ejemplo, el estudio de casos de Scraton (1986, 1987, 1992), en el Reino Unido, reveló que las ideologías de la feminidad están muy enraizadas en las clases de educación física, en concreto a través de las imágenes estereotipadas de capacidad, de corporalidad, de maternidad y de sexualidad atribuidas a las chicas. En el trabajo de Chepyator-Thomson y Ennis (1997) también se indicó que los alumnos estadounidenses de

secundaria reproducen formas tradicionalmente dominantes de masculinidad y de feminidad a la hora de seleccionar y de participar en actividades físicas. Estas formas de identidad de género se convierten en ideologías dominantes en el momento en el que son asumidas por aquellas personas que sufren sus injustas consecuencias, conociéndose con los nombres de «masculinidad y de feminidad hegemónicas».

Los estudios realizados en Australia por Wright (1990) y Wright y King (1991) sobre el discurso presente en las clases, son una muestra del predominio de las identidades hegemónicas de género en la educación física. El análisis del lenguaje y el de las interacciones entre el profesorado y los estudiantes, resaltaron el individualismo, la agresión, la rudeza, la competición y el logro en los chicos, mientras que en las chicas se imponía la apariencia, la buena educación y la intimidad. Ante esta situación, las autoras concluyeron que a las chicas se las desanimaba a participar, y que se las incapacitaba en las clases de educación física. En trabajos posteriores, Wright (1995, 1997) reveló que el lenguaje de los profesores asociaba a los chicos con la habilidad, con la rudeza y con la perseverancia, mientras que a las chicas las asociaba con un déficit en dichas cualidades.

Otras investigaciones australianas indican que ciertos deportes practicados en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, funcionan como epítomes de la masculinidad hegemónica. Renold (1997) señaló que los niños de primaria que no muestran una masculinidad hegemónica en los recreos, renegocian su identidad de género con una exclusión y con una subordinación de atributos considerados como femeninos. Dos niños que se mantuvieron apartados del discurso dominante del fútbol, fueron objeto de abusos y de degradaciones por parte de sus compañeros. En un equipo de rugby de una escuela australiana de elite, Light y Kirk (2000) mostraron cómo se adaptan los participantes a la masculinidad hegemónica, para mantener los ideales de dominio, de competitividad, de rudeza y de autocontrol.

Muy a menudo, las ideologías de género se relacionan con otras relativas a la identidad sexual, tal como ya se ha insinuado. En este sentido, conviene señalar que las ideologías sexuales tienen lugar en el contexto de las relaciones de género, y de ahí sus vinculaciones. En el ámbito de la educación física, algunos estudios han identificado el (hetero)sexismo y la homofobia en las clases, es decir, la ideología que considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o a la intolerancia a la

homosexualidad. Así, v. gr., Scraton (1992) ya señalaba que, en el Reino Unido, y en las clases dirigidas sólo a las chicas, se reforzaba un ideal femenino de sexualidad alrededor de la apariencia física que resultaba agradable a los hombres. Además, para ellos, se enfatizaba la heterosexualidad en sus conductas para evitar que fueran tratadas con los calificativos de «marimachos» y de «lesbianas» asociados a las chicas que les gustaban o que destacaban en las clases. Estas dos etiquetas parecían y todavía parecen actuar como inhibidoras de la participación de las mujeres en la educación física y en el deporte, limitando su libertad sexual y deportiva (Flintoff, 1994; Griffin, 1998). En otros estudios se ha identificado la hiperfeminidad en las chicas para manifestar de manera abierta su (hetero)sexualidad, mediante una exagerada forma «femenina» de vestir (Clarke, 1998). En el caso de los chicos, la etiqueta amenazante es la de «nena», lo que provoca el autocontrol para evitar comportamientos asociados con tal nombre. De lo contrario, se entiende como una debilidad femenina y/o como una falta o una negación de su masculinidad por parte de sus iguales (Clarke, 2002; Flintoff, 1994).

En el estudio de Morrow y Gill (2003), se muestra que la mayor parte de los profesores y de los alumnos estadounidenses encuestados ha sido testigo de comportamientos homófobos y heterosexistas, y que los estudiantes gays y las lesbianas han experimentado en persona conductas homófobas. Estas experiencias también se han encontrado entre el profesorado homosexual y bisexual de educación física, tal como señalan distintos trabajos anglosajones que se han ocupado de sus vidas personales y profesionales (Clarke, 1997; Sparkes, 1994, 1997; Squires y Sparkes, 1996; Sykes, 2001; Woods, 1992). En dichas investigaciones se describe la manera en la que la cultura del heterosexismo y de la homofobia condicionan las relaciones con sus estudiantes y con sus colegas de trabajo. También dan cuenta de la inversión emocional asociada al desarrollo de estrategias que les ayuden a sobrevivir en la escuela, contexto en el que se sienten siempre controlados y bajo sospecha. La «heterosexualidad obligatoria» que experimentan en las escuelas les obliga a mantener relegada su identidad sexual a la vida privada, anulando su derecho para actuar en libertad en el ámbito público. En tales ambientes, muchas personas homosexuales y bisexuales todavía sienten la necesidad de esconder sus identidades sexuales, mientras que unas pocas se sienten orgullosas de hacérselas visibles a los demás, debido a las implicaciones políticas de sus decisiones personales.

4. COMENTARIOS FINALES: DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Una vez presentados algunos aspectos sobre el género y la sexualidad que permanecían ocultos en la educación física, procedentes sobre todo de los países anglosajones, convendría conocer qué ocurre en nuestros respectivos contextos culturales, porque es muy probable que se den situaciones similares (o diferentes), y que se reproduzcan ideologías semejantes a las que se producen en el ámbito anglosajón. Cuando fueren identificadas y definidas, estaríamos en disposición de pensar en las posibles propuestas pedagógicas para nuestras escuelas. Somos conscientes de que esta tarea no resulta fácil, y, por ello, propondríamos una estrategia de acción en tres fases interrelacionadas, tal como Talbot (1990) la presentó para buscar la igualdad de género: hacer visible lo que permanece oculto; buscar la legitimidad que considere importantes los asuntos de interés; y desarrollar propuestas de acción pedagógica.

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 y a la sexualidad en las clases de educación física. 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. En cambio, la investigación existente sobre el género, tanto en lengua española como portuguesa, es poca y resulta de difícil acceso, a pesar de que existen algunos análisis de las tesis y de las publicaciones sobre el tema (Júnior, 2003), o estudios concretos (González Pascual, 2005; Vázquez y otros, 2000). Respecto a la sexualidad la situación todavía es peor, puesto que la ausencia de escritos, ya sean estos de investigación o de divulgación sobre la educación física, es más que evidente (Barbero, 2003). Por lo tanto, se necesita mucha investigación que se refiera a dichos temas, y desde posiciones teóricas y desde perspectivas metodológicas diversas. La comunidad iberoamericana de la educación física se encuentra, pues, ante el reto de cubrir tal laguna, con el propósito final de mejorar el desarrollo curricular de la educación física escolar.

No obstante, la visibilidad debe ir acompañada de la legitimidad, para conseguir que el género y la sexualidad se consideren temas importantes sobre los que hay que investigar y trabajar dentro y fuera de la escuela. Esto se conseguirá implicando a las personas que, a distintos niveles y en diferentes lugares, poseen el poder suficiente para plantear

esas cuestiones y para influir en sus contextos particulares. En dicha situación se encuentran, entre otras, las clases política e intelectual, y las comunidades científica y educativa. Como integrantes de las dos últimas, consideramos especialmente destacado el papel que puede llegar a jugar la formación del profesorado en el proceso de legitimación. De ahí que resulte necesario incluir, más allá de la simple acción testimonial, los temas de género y de sexualidad en los programas universitarios de educación física y de ciencias de la actividad física y el deporte, que sirven para formar a los futuros profesionales. Ese hecho implica, en sí mismo, todo un proceso de cambio, puesto que en sus aulas también se reproducen las culturas de género y de sexualidad dominantes, tal como recoge la literatura específica sobre la materia (por ejemplo, Dewar, 1990; Flintoff, 1993, 1994; Hernández y otros, 1996).

Aún así, el gran reto se sitúa a niveles escolar y universitario, con la elaboración y el desarrollo de acciones pedagógicas alternativas que se encuentren en sintonía con los resultados de las investigaciones, y de los problemas sociales emergentes sobre género y sobre sexualidad. En ese sentido, el profesorado debería hacerse algunas preguntas, tales como: ¿nuestras actuaciones profesionales discriminan y tratan injustamente a los alumnos o a las alumnas que poseen distintas identidades de género o de sexualidad a las socialmente dominantes?: ¿qué tipos de feminidades y de masculinidades debemos ayudar a (re)construir?, o, más concretamente, ¿qué tipo de masculinidades debemos ayudar a (re)construir en sociedades en las que existe un alto grado de agresiones contra las mujeres? Llegados a dicho punto, conviene recordar que las identidades de género y de sexualidad no son productos estables o acabados, sino más bien constructos mutables y volátiles, relaciones sociales contradictorias que se van cumpliendo conforme se van realizando, o procesos en constante tensión entre la afirmación y la negación de la identidad (Butler, 2001).

Pero, además de estas preguntas, los profesores necesitan algún tipo de orientación o de ejemplo que pueda ayudarles a replantear su enseñanza. Aunque se han propuesto algunas estrategias específicas (por ejemplo, Griffin y Genasci, 1990), consideramos que la investigación curricular y evaluadora dirigida a proyectos de cambio sobre género y sexualidad vuelve a ser aquí de gran ayuda, si bien dicho tipo de investigación sea considerablemente menor que la dirigida a desvelar problemas o aspectos ocultos. Por ello, queremos terminar presentando, de manera sucinta, el desarrollo de dos iniciativas curriculares que pueden servir de ejemplo y de ayuda a quienes busquen orientaciones

para abordar los problemas de género y de sexualidad en sus contextos particulares. Una se dirige al género y a las relaciones de género en el contexto escolar de la educación física, y la otra a la sexualidad y a las experiencias académicas de aprendizaje en un centro de formación de futuros profesores y profesoras.

La primera se refiere a una innovación curricular sobre el deporte, denominada «Deporte para la Paz», que se dirige a aumentar la participación de las chicas adolescentes en varias escuelas de secundaria de los Estados Unidos, y que está liderada por Ennis (1999). Esta iniciativa implica a las escuelas, a la comunidad y a grupos universitarios, para desarrollar el currículum de la educación física en contextos en los que se margina a las chicas, debido a la cultura masculina dominante. Los resultados indican la existencia de unas mejoras en el ambiente deportivo de las chicas, al aumentar el disfrute y la percepción del éxito, la cooperación entre chicos y chicas, y las actitudes positivas de ellos hacia ellas.

Estas mejoras las consiguen mediante un proyecto curricular, en el que se asigna como entrenadores a los alumnos y a las alumnas más aventajados (se les reconoce y se les respeta el conocimiento que poseen del deporte), y en el que se enseñan, tanto al profesorado como a estos entrenadores, estrategias de resolución de conflictos y de respeto a los participantes para elevar sus percepciones de éxito. Se establecen rotaciones para que todos los alumnos pasen por distintas posiciones de juego; se asignan a los estudiantes más hábiles tareas de ayuda a los menos diestros; a estos últimos también se les adjudican responsabilidades organizativas y de apoyo general fuera del juego, y el profesorado supervisa el desarrollo de todo el proyecto. Aunque se mejora la colaboración, y aunque la participación y el proyecto se perciben como propios del alumnado, Ennis reconoce que no se llega a alcanzar una igualdad de participación entre chicos y chicas. Sin embargo, lo considera como un paso importante en la implicación femenina en el deporte, cuyo contenido es tradicionalmente más limitante y alienante para las chicas.

La segunda iniciativa corresponde a la estrategia pedagógica utilizada por Sparkes (1997), en el Reino Unido, para facilitar la toma de conciencia, entre sus estudiantes universitarios de educación física, de lo que significaba ser un profesor gay. Ante la ausencia de literatura sobre profesores homosexuales de educación física (la había de profesoras), el autor elaboró una etnografía-ficción a partir de sus propias experiencias como jugador de rugby y como estudiante universitario, así como del

conocimiento que tenía sobre la discriminación sufrida por amigos gays. De esta manera pudo tratar aspectos de identidad sexual con sus estudiantes, especialmente los que se refieren a dificultades personales y profesionales, y temas sobre el malestar emocional que se causa por la homofobia y el heterosexismo dominantes.

Conocer con más detalle estas y otras iniciativas puede ayudarnos a investigar sobre el género y la sexualidad en nuestros propios contextos, tanto de formación del profesorado como en la enseñanza no universitaria, e ir, de esa manera, desvelando las ideologías y las desigualdades que se producen en nuestro ámbito cultural cercano.

BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, L. L. (1990): «A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education», en David Kirk y Richard Tinning (eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, pp. 23-42, Londres, Falmer Press.
- (1985): «The Hidden Curriculum re-Examined», en *Quest*, 37, pp. 145-153.
- BARBERO, J. I. (2003): «La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad», en O. Guasch y O. Viñuales (eds.): *Sexualidades: diversidad y control social*, pp. 355-377, Barcelona, Bellaterra.
- BUTLER, J. (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós.
- CARRINGTON, B., y WILLIAMS, T. (1988): «Patriarchy and Ethnicity: the Link Between School Physical Education and Community Leisure Activities», en John Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, pp. 83-96, Londres, Falmer Press.
- CARROLL, B. (1986): «Whats in a Name "Pupils" Identity in Physical Education», en *Physical Education Review*, 9, 1, pp. 19-27.
- CARROLL, B., y HOLLINSHEAD, G. (1993): «Equal Opportunities: Race and Gender in Physical Education: A Case Study», en John Evans (ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp. 154-169, Londres, Falmer Press.
- CHEPYATOR-THOMSON, J. R., y ENNIS, C. D. (1997): «Reproduction and Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 1, pp. 89-99.

- CLARKE, G. (2002): «Difference Matters: Sexuality and Physical Education», en Dawn Penney (ed.): *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*, pp. 41-56, Londres, Routledge.
- (1998): «Queering the Pitch and Coming Out to Play: Lesbians in Physical Education and Sport», en *Sport, Education and Society*, 3, 2, pp. 145-160.
- (1997): «Playing a Part: The Lives of Lesbian Physical Education Teachers», en Gill Clarke y Barbara Humberstone (eds.): *Researching Women and Sport*, pp. 36-49, Londres, Macmillan.
- COLOUHOUN, D. (1990): «Images of Healthism in Health-based Physical Education», en David Kirk y Richard Tinning (eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture*, pp. 225-251, Londres, Falmer Press.
- DEVÍS, J.; PERDIGUERO, E.; SILVESTRE, A., y PEIRÓ, C. (1994): «La representación social del cuerpo en un grupo de estudiantes de educación física», en Antonio Clemente, Gonzalo Musitu y Melchor Gutiérrez (eds.): *Intervención educativa y desarrollo humano*, pp. 147-155, Valencia, Set i Set Ediciones.
- DEVÍS-DEVÍS, J., y SPARKES, A. C. (1999): «Burning the Book: A Biographical Study of a Pedagogically Inspired Identity Crisis in Physical Education», en *European Physical Education Review*, 5, pp. 135-152.
- DEWAR, A. (1990): «Opression and Privilege in Physical Education: Struggles in the Negotiation of Gender in a University Programme», en David Kirk y Richard Tinning (eds.): *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, pp. 67-99, Londres, Falmer Press.
- ENNIS, C. D. (1999): «Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls», en *Sport, Education and Society*, 4, 1, pp. 31-50.
- EVANS, J.; LOPEZ, S.; DUNCAN, M., y EVANS, M. (1987): «Some Thoughts on the Political and Pedagogical Implications of Mixed Sex Grouping in Physical Education», en *British Educational Research Journal*, 13, 1, pp. 59-71.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993): «Sociocultural Characteristics of the Hidden Curriculum in Physical Education», en *Quest*, 45, pp. 230-254.
- FLINTOFF, A. (1994): «Sexism and Homophobia in Physical Education: The Challenge for Teacher Education», en *Physical Education Review*, 17, 2, pp. 97-105.
- (1993): «Gender, Physical Education and Initial Teacher Education», en John Evans (ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp. 184-204, Londres, Falmer Press.
- GEORGE, L., y KIRK, D. (1988): «Limits of Change in Physical Education: Ideologies, Teachers and the Experience of Physical Activity», en John Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, pp. 145-155, Londres, Falmer Press.
- 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», en *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, <<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>>.

- GRIFFIN, P. S. (1998): *Strong Women, Deep Closets: Lesbians and Homophobia in Sports*, Champaign, Human Kinetics.
- (1990): «Addressing Homophobia in Physical Education: Responsibilities for Teachers and Researchers», en Michael A. Messner y Don F. Sabo (eds.): *Sport, Men and the Gender Order. Critical Feminist Perspectives*, pp. 211-221, Champaign, Human Kinetics
- (1989): «Gender as a Socializing Agent in Physical Education», en Thomas J. Templin y Paul G. Schempp (eds.): *Socialization into Physical Education. Learning to Teach*, pp. 219-233, Indianapolis, Benchmark Press.
- (1985a): «Teaching in an Urban, Multiracial Physical Education Program: the Power of Context», en *Quest*, 37, pp. 154-165.
- (1985b): «"Boys" Participation Styles in a Middle School Physical Education Team Sports Unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, pp. 100-110.
- (1985c): «"Teachers" Perceptions of and Responses to Sex Equity Problems in a Middle School Physical Education Program», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, pp. 103-110.
- (1984): «"Girls" Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, pp. 30-38.
- (1983): «"Gymnastics a Girls Thing": Students Participation and Interaction Patterns in a Middle School Gymnastics Unit», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 71-75, Champaign: Human Kinetics.
- HERNÁNDEZ, A.; CORTÉS, N.; RODRÍGUEZ, H.; MENÉNDEZ, M., y BARBERO, J. I. (1996): «La formación del profesorado de educación física. El género como factor diferenciador», en Ricardo Sánchez (ed.): *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*, pp.161-169, Pamplona, AEISAD.
- HICKEY, C. y FITZCLARENCE, L. (1999): «Educating Boys in Sport and Physical Education: Using Narrative Methods to Develop Pedagogies of Responsibility», en *Sport, Education and Society*, 4, pp. 51-62.
- JÚNIOR, A. (2003): *Educação física e gênero. Olhares em cena*, São Luís, UFMA/CORSUP.
- KIRK, D. (1992): «Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View», en *Quest*, 44, pp. 35-56.
- (1990): *Educación física y curriculum*, Valencia, Universidad de Valencia.
- KOLLEN, P. P. (1983): «Fragmentation and Integration in Human Movement», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 86-93, Champaign, Human Kinetics.
- LIGHT, R., y KIRK, D. (2000): «High School Rugby, the Body and the Reproduction of Hegemonic Masculinity», en *Sport, Education and Society*, 5, 2, pp. 163-176.
- MARTINEK, T. J. (1983): «Creating Golem and Galatea Effects During Physical Education Instruction: A Social Psychological Perspective», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 59-70, Champaign, Human Kinetics.

- MORROW, R. G., y GILL, D. (2003): «Perceptions of Homophobia and Heterosexism in Physical Education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 2, pp. 205-214.
- NILGES, L. M. (1998): «I Though Only Fairy Tales had Supernatural Power: A Radical Feminist Analysis of Title IX in Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, pp. 172-194.
- PLACEK, J. H. (1983): «Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good?», en Thomas J. Templin y Janice K. Olson (eds.): *Teaching in Physical Education*, pp. 46-56, Champaign, Human Kinetics.
- RENOLD, E. (1997): «All they "ve Got on Their Brains is Football". Sport, Masculinity and the Gendered Practice of the Playground Relations», en *Sport, Education and Society*, 2, 1, pp. 5-23.
- SCRATON, S. (1993): «Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling», en John Evans (ed.): *Equality, Education and Physical Education*, pp. 139-153, Londres, Falmer Press.
- (1992): *Shaping up to Humanhood. Gender and Girls Physical Education*, Milton Keynes, Open University Press.
- (1987): «Boys Muscle in Where Angels Fear to Tread-Girls Subcultures and Physical Activities», en J. Horn; D. Jary, y A. Thomlison (eds.): *Sport, Leisure and Social Relations*, pp. 160-186, Londres, Routledge y Keagan Paul.
- (1986): «Images of Femininity and the Teaching of Girls Physical Education», en J. Evans (ed.): *Physical Education, Sport and Schooling. Studies in the Sociology of Physical Education*, pp. 71-94, Londres, Falmer Press.
- SYKES, H. (1998): «Turning the Closets Inside/out: Towards a Queer-feminist Theory in Women Physical Education», en *Sociology of Sport Journal*, 15, pp. 154-173.
- SKELTON, C. (2000): «"A Passion for Football": Dominant Masculinities and Primary Schooling», en *Sport, Education and Society*, 5, 1, pp. 5-18.
- SPARKES, A. C. (1997): «Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other», en *Sport, Education and Society*, 2, 1, pp. 25-40.
- (1994): «Self, Silence, and Invisibility as a Beginning Teacher: A Life History of Lesbian Experience», en *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, pp. 93-118.
- (1988): «The Micropolitics of Innovation in the Physical Education Curriculum», en John Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, pp. 157-177, Londres, Falmer Press.
- SQUIRES, S., y SPARKES, A. C. (1996): «Circles of Silence: Sexual Identity in Physical Education and Sport», en *Sport, Education and Society*, 1, 1, pp. 77-101.
- TALBOT, M. (1990): «Equal Opportunities and Physical Education», en Neil Armstrong (ed.): *New Directions in Physical Education 1* ., pp. 101-120, Leeds, Human Kinetics.
- VÁZQUEZ, B.; FERNÁNDEZ, E.; FERRO, S.; LEARRETA, B., y VIEJO, J. (2000): *Educación física y género*, Madrid, Gymnos.

- WOODS, S. E. (1992): «Describing the Experience of Lesbian Physical Educators: A Phenomenological Study», en A. Sparkes (ed.): *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions*, pp. 90-117, Londres, Falmer Press.
- WRIGHT, J. (1997): «The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and co-Educational physical Education Lessons», en *Sport, Education and Society*, 2, 1, pp. 55-72.
- (1995): «A Feminist Poststructuralist Methodology for the Study of Gender Construction in Physical Education: Description of Study», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, pp. 1-24.
- (1990): «"Remember those Skirts!": the Constitution of Gender in Physical Education», en Sheila Scraton (ed.): *Gender and Physical Education*, pp. 63-77, Deakin, Deakin University Press.
- WRIGHT, J., y KING, R. C. (1991): «"I say what I mean", said Alice: An Analysis of Gendered Discourse in Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp. 210-225.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE N° 39

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR