

## Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas en entredicho

### Coeducation and team sports. Girls' participation in question

Daniel Martos-García<sup>1</sup>, Uxue Fernández-Lasa<sup>2</sup>, Oidui Usabiaga<sup>2</sup>

1 Facultad de Magisterio. Universitat de Valencia. España.

2 Grupo de investigación *Sociedad, deporte y ejercicio físico* (GIKAFIT). Facultad de Educación y Deporte. Universidad del País Vasco. España.

#### CORRESPONDENCIA:

Daniel Martos García  
daniel.martos@uv.es

Recepción: abril 2020 • Aceptación: junio 2020

#### CÓMO CITAR EL ARTÍCULO:

Martos-García, D., Fernández-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2020). Coeducación y deportes colectivos. LA participación de las alumnas en entredicho. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 411-419.

### Resumen

La llegada de la escolarización mixta ha puesto encima de la mesa los problemas para conseguir una coeducación que atienda las necesidades de las alumnas. La Educación Física, en este sentido, juega un papel determinante en la reproducción o transformación de los estereotipos de género. En su desarrollo práctico, los deportes colectivos son un contenido recurrente en las programaciones de aula de Educación Física. Sin embargo, a pesar de su planteamiento mixto, la participación del alumnado menos hábil es, casi siempre, menor que el de aquellos y aquellas más hábiles, por lo que se pone en cuestión su carácter coeducativo. En este punto, la irrupción de deportes modernos o alternativos puede suponer un nuevo escenario que favorezca la participación de todas y todos: este ensayo aborda ese hecho. Así, nos planteamos como objetivo reflexionar sobre los conceptos de habilidad y género y su mutua relación a la hora de determinar la participación de las alumnas, la cual depende en gran parte de la actitud y decisiones del profesorado. En este sentido, la decisión de introducir deportes colectivos, como los de nuevo cuño, debe ser el punto de partida hacia la coeducación, no una meta. Finalmente, se alude a la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones que permitan aumentar la calidad y equidad de la Educación Física.

**Palabras clave:** Educación Física, habilidad motriz, género, profesorado.

### Abstract

With the mixed schooling a lot of problems has arisen in relation to coeducation and its possibilities to attend girls' needs. In this sense, Physical Education plays an important role in the reproduction or transformation of gender stereotypes. In its practical development, collective sports are a recurring content in Physical Education classroom programmes. However, despite their mixed approach, the participation of less-skilled students is almost always lower than that of skilled students, and therefore their coeducational character is called into question. At this point, the emergence of modern or alternative sports can be a new scenario that favours the participation of all students. This essay problematizes this fact. The aim of this paper is to reflect on the concepts of ability and gender and their mutual relation when determining the participation of the students, which depends in great part on the attitude and decisions of the teachers. In this sense, the decision to introduce team sports, such as the new ones, should be the starting point towards coeducation, not a goal. Finally, reference is made to the need to develop new research in order to increase the quality and equity of Physical Education.

**Key words:** Physical Education, motor skills, gender, teachers.

### Algunas reflexiones para empezar: la habilidad motriz y el género como mediadores de la calidad en la participación

Grosso modo, la presencia de la Educación Física (EF, a partir de ahora) en el currículum escolar actual parece suscitar un debate centrado en las variables cuantitativas de dicha presencia. Sin embargo, más allá de proclamas sobre las 3 horas o reducciones puntuales en su carga lectiva, el debate se debe focalizar más bien en los aspectos cualitativos de la EF, al menos desde nuestro punto de vista. Esta demanda se ve reforzada por el continuo goteo de noticias aparecidas en los periódicos en las que alumnado ya graduado relata sus malos recuerdos sobre esta asignatura<sup>1</sup>. Esto pudiera parecer una anécdota, si no fuera porque los y las que nos dedicamos a la formación inicial del profesorado, y tenemos contacto con alumnado que no tiene entre sus planes dedicarse a la EF, sabemos que los recuerdos que muchos y muchas de ellas guardan no son tampoco nada halagüeños, como han explicitado recientemente Camacho-Miñano y Prat (2018) o Nabaskues et al. (2019). Por si fuera poco, en un estudio desarrollado en la etapa de Secundaria, Monforte y Pérez-Samaniego (2017) describen el caso de un profesor que llega a infundir miedo a su alumnado, especialmente a las alumnas.

Este argumentario sería agorero y demagogo de no ser porque diversas evidencias empíricas y algunas sensadas reflexiones caminan en la misma dirección. Así, autores como Kirk (2010) o Crum (2017) han alertado de la necesidad de llevar a cabo una revisión profunda de nuestra praxis y proponer una EF educativa (valga la redundancia) y socialmente relevante e imprescindible, más allá de valores frugales que otras agencias pueden conseguir con mayor éxito. En el plano de las investigaciones, sobran las citas que apuntan a cómo lo que ocurre en los patios y gimnasios de los centros educativos se aleja de una situación educativa ideal. Si nos centramos en el concepto de la participación, el cual motiva este artículo, tenemos que tanto la cantidad como la calidad de dicha participación deja mucho que desear. Hace años, complementando los primigenios estudios de Bill Anderson, Siedentop (2008) ya desgranaba que aproximadamente solo un 30% del tiempo que el alumnado pasaba en nuestras clases estaba dedicado a moverse. A partir de aquí, los estudios sobre el tiempo de compromiso motor en las clases de EF se han sucedido sin pausa, casi siempre con resultados que han venido

a reforzar la idea inicial del autor norteamericano (véase, por ejemplo, Yanci et al., 2016). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, y como demandan Martinek et al. (2019), el factor subjetivo de esta participación es igualmente importante, pues atiende a la interpretación que el alumnado hace de dicha participación y define, entre otras muchas cosas, los recuerdos futuros y, por ende, su actitud hacia una adherencia a prácticas físicas saludables en la adultez. Además, el carácter cualitativo de la participación desvela hasta qué punto la presencia y actividad del alumnado en EF se asocia a prácticas justas y equitativas.

En este punto, se nos hace imprescindible introducir dos nuevas variables que determinan los niveles y la calidad de la participación: nos estamos refiriendo a la habilidad motriz y al género. En cuanto al primer concepto, parece ser que la habilidad tiene una notable influencia en la participación y las experiencias de nuestro alumnado (Evans & Penney, 2008; Martinek et al., 2019). En este sentido, el mismo Siedentop (2008) apuntaba cómo el alumnado con una habilidad menor se comprometía motrizmente menos que el resto. El problema es que la habilidad motriz obedece a unos estándares marcados por la competitividad que en EF se traducen en una ideología deportiva, como etiquetara Sparkes (1988). Así, dicha habilidad está entendida desde parámetros mayoritariamente biológicos que supeditan el éxito a factores genéticos y premian aspectos como la motivación y el esfuerzo (Evans, 2004). De este modo, ante contenidos deportivos competitivos la falta de habilidad motriz se achaca a 'problemas' de aptitud personal y, en consecuencia, de actitud individual, sin poner en cuestión la propia naturaleza de los contenidos propuestos. Por ejemplo, como apuntan Bernstein et al. (2011), la oferta de actividades competitivas en las que el éxito se percibe como improbable puede afectar negativamente al disfrute de las mismas. En otras palabras, la concepción reduccionista de la habilidad hace que pasemos por alto los efectos negativos que su ausencia provoca, como situaciones de marginación y bullying, una baja motivación intrínseca o una falta de actitud positiva hacia la práctica física (Evans, 2004). Ante este hecho, de acuerdo con Nabaskues et al. (2019), creemos que una de las mejores estrategias para prevenir estas situaciones de desigualdad asociadas a la habilidad motriz reside en motivar la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado de EF.

En cuanto al género, multitud de textos han recogido cómo las alumnas participan menos (Scraton, 1995; Soler, 2009), se muestran más pasivas y se sienten marginadas, por ejemplo, en deportes como el fútbol (Soler, 2007; Swain, 2000). De hecho, los testi-

<sup>1</sup> Hemos recogido, en este sentido, dos testimonios. Uno de Carla Amine en el Periódico de Extremadura del 21 de Mayo del 2018. El otro, más reciente, bajo el título '¿Por qué hay generaciones que recuerdan la Educación Física como una "pesadilla"?', aparecido en la sección Verne de El País del 17 de Septiembre del 2019.

monios de chicas, sobre todo en actividades de índole competitiva, como los deportes colectivos, no dejan lugar a dudas: “Los chicos nos hacen sentir inútiles y miserables” (Sánchez-Hernández et al., 2018, 816). Todos estos datos se relacionan con la idea de que la EF es un contexto que promociona los valores de una masculinidad concreta y minusvalora las formas diversas de la feminidad (Humberstone, 2002). Volveremos sobre este asunto más adelante.

De todas formas, la enumeración separada de estos conceptos obedece más bien a una lógica expositiva que a una intención de impermeabilidad. Lógicamente, nuestra concepción está de acuerdo con Wellard (2006) cuando alude al hecho de que la habilidad motriz, determinada por muchos factores, está influenciada principalmente por el género. Para explicar esta ‘interseccionalidad’, recogemos la descripción que al respecto hacen Monforte y Úbeda-Colomer (2019, 75):

Una persona puede considerarse hábil motrizmente si sus características coinciden con lo que el campo del deporte marca como legítimo, meritorio y deseable, esto es, lo (simbólicamente) masculino. Debido al carácter jerárquico del sistema de género, las habilidades motrices con carga cultural masculina ocupan una posición privilegiada. Estas habilidades resultan más prestigiosas y más representativas de cómo debería ser el deporte. De esta manera, si el deporte representa un proceso de masculinización, desarrollar ciertas habilidades motrices forma parte de ese proceso.

Con todo lo apuntado, tenemos que la participación del alumnado es un buen indicador para saber qué pasa en las clases de EF, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Esta participación está mediada por la habilidad motriz, la cual, a su vez, viene determinada por el género. Algunos de los ingredientes para una EF de calidad y coeducativa están sobre la mesa. Dicho esto, este artículo se construye con la intención de alcanzar los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre los conceptos de habilidad motriz y género y su influencia en la participación del alumnado en EF.
- Problematizar el carácter coeducativo de los deportes colectivos derivado de su práctica mixta.
- Reflexionar sobre la idoneidad de la presencia de los deportes colectivos de nuevo cuño en las aulas de EF, desde una perspectiva de género.
- Motivar el desarrollo de próximas investigaciones que pongan encima de la mesa la participación de las alumnas en dichos deportes y, de forma más concreta, que desplieguen una praxis feminista y transformadora.

## ¿Por qué una perspectiva de género? Las alumnas como ‘problema’

La EF ofrece un marco de oportunidades con un gran potencial de socialización y educación motriz, por ejemplo, para el desarrollo de habilidades y destrezas físicas variadas (Stride & Flintoff, 2018). Además, supone una herramienta muy útil a la hora de generar hábitos activos y saludables. Sin embargo, no todo el alumnado adquiere ese compromiso ni se beneficia de todas esas bondades. Uno de esos grupos señalados es el de las chicas, cuya relación problemática con la EF viene de lejos (Flintoff & Scraton, 2006; Stride & Flintoff, 2018; Valdivia et al., 2010), entre otras cosas por las sólidas estructuras androcéntricas de esta (Martín et al., 2017; With-Nielsen & Pfister, 2011). En este contexto, las personas que no encajan en las categorías hegemónicas deben luchar para construir una vida ‘soportable’ (Hunter, 2018). Este es el caso, por ejemplo, del alumnado con diversidad sexual o de género, quienes, alegando homofobia y acoso, describen como negativa su relación con nuestra asignatura y rechazan involucrarse en cualquier actividad física fuera del horario escolar (Hunter, 2018).

El aprendizaje de los ideales corporales está cada vez más presente en las prácticas curriculares y pedagógicas de las escuelas, donde los cuerpos son filtrados, mediados y recontextualizados de varias maneras (Rich, 2010). Así, los cuerpos importan, también (o sobre todo), en EF, ya que son construidos en y a través de ella. Las vivencias y representaciones de la corporeidad son fundamentales en la construcción de la identidad y el posicionamiento de los y las jóvenes. La manera de moverse y de mirar al cuerpo es muy importante a la hora de que cada individuo se sienta cómodo y sea juzgado como hábil, ya que esto influye en el status que cada cual tiene en el contexto de la EF (Scraton, 2018). Así, a medida que las niñas y los niños negocian sus procesos de identidad, los discursos dominantes sobre el cuerpo se vuelven cruciales para que se identifiquen a sí mismos con un género u otro y, por lo tanto, para determinar su participación en aquellas prácticas apropiadas para su género o, por el contrario, su resistencia a ellas (Azzarito & Solmon, 2009). En esta línea, investigaciones feministas recientes se han volcado en analizar el cuerpo y su vivencia (physicality), concluyendo que las actividades que dominan el horario escolar continúan siendo muy específicas con respecto al género. Además, los chicos dominan el espacio y el profesorado solo atiende a las chicas “deportistas” o hábiles motrizmente (Scraton, 2018), obviando al resto de ellas. La mayoría de los niños puede (y quiere) participar en EF, mientras que la mayoría de las niñas parece incapaz y no quiere participar.

Sin embargo, esta interpretación obvia el hecho de que la EF se organiza en torno a las expectativas de los niños y que las niñas no solo deben adaptarse, sino también equilibrar las demandas contradictorias (ser buenas en el deporte y evitar ser etiquetados como niños) si quieren ser incluidas. Las sesiones de EF, mayoritariamente orientadas hacia los intereses masculinos y la masculinidad hegemónica, tienen un efecto adverso en la participación deportiva de las alumnas, pero también de aquellos alumnos que no alcanzan los estándares necesarios en lo que a su habilidad respecta (With-Nielsen & Pfister, 2011). Se valoran más los roles, los comportamientos y los atributos relacionados con la masculinidad, como la fortaleza física, la agresividad y la muscularidad, y se sobrevaloran las actividades deportivas, sobre todo los deportes colectivos (Stride & Flintoff, 2018). En los juegos donde se valoran las habilidades y destrezas propias de los predeportes, los chicos siguen manteniendo el papel protagonista (Soler, 2009). Por ello, muchas chicas siguen teniendo una relación, al menos ambivalente y, en algunos casos, de claro desinterés por nuestra asignatura, debido a su idea acerca de la feminidad, su falta de confianza en sus capacidades físicas y la dominancia de los chicos en el juego (Cameron & Humbert, 2020; With-Nielsen & Pfister, 2011).

Desde nuestro punto de vista, es necesario abordar este hecho y poner en tela de juicio que las alumnas sean el ‘problema’. La construcción de una relación positiva con la EF y el desarrollo de una identidad adecuada solo es posible mediante una negociación de los discursos dominantes acerca de la vivencia y representación del cuerpo (Stride & Flintoff, 2018). La EF desempeña un papel crucial en el proceso de posicionamiento de los diversos ‘sujetos femeninos’, debido a las discrepancias entre demostrar competencias deportivas y “hacer feminidad”. Las niñas, en esta tesitura, son agentes activos en los procesos de subjetivación y deciden sobre el grado y las formas de involucrarse en EF. Sus patrones de comportamiento muestran que son posibles diferentes construcciones de género en el entorno de esta asignatura (With-Nielsen & Pfister, 2011).

Sin restar importancia al protagonismo de las alumnas en su posicionamiento hacia nuestra materia, hemos de tener en cuenta el crucial papel del profesorado, quien, con su actitud y creencias, determina la EF de las alumnas (Flintoff & Scraton, 2006). Sus decisiones en torno al currículum y la organización del mismo, sus expectativas hacia el alumnado o su formación inicial y permanente influyen sobremanera en el proceso que nos ocupa. Por no hablar del currículum oculto, que tanta influencia tiene en el carácter androcéntrico

de la EF (Devís et al., 2005). El profesorado transmite estereotipos de género con su comportamiento, en el qué y el cómo de su comunicación cuando elige al alumnado para los ejemplos o las demostraciones o con la forma de hacer los grupos (Castillo et al., 2012; Sánchez-Hernández et al., 2018).

A pesar de ello, el profesorado recibe muy poca información en relación al género en su formación inicial y permanente (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017; Lleixà et al., 2020) y, cuando recibe formación, es para aprender cómo perpetuar una EF estereotipada (Flintoff & Scraton, 2006). Esto conduce a situaciones de clara discriminación hacia las alumnas (Sánchez-Hernández et al., 2019), aunque sea sin darse cuenta. Este hecho hace más necesario si cabe un análisis crítico del actual currículum de EF (Stride & Flintoff, 2018) y más investigación sobre coeducación (Valdivia-Moral et al., 2013). Se hace pertinente, en definitiva, una reconsideración de qué se ‘enseña’, un cuestionamiento de las vivencias que promovimos, de los cuerpos que favorecemos y de las injusticias que provocamos con nuestra acción o nuestra omisión.

Desde esta reflexión, y recuperando el concepto de habilidad, Monforte y Úbeda-Colomer (2019) ponen encima de la mesa algunas premisas:

- Dejar de lado la idea de que la habilidad motriz es un concepto neutro.
- Analizar y poner en duda el significado atribuido a la habilidad motriz y las consecuencias de ello.
- Desarrollar alternativas para la evaluación en EF, alejadas de los deportes de competición.

Este puede ser un excelente punto de partida para tratar de cambiar los modelos hegemónicos existentes (Soler, 2009). Así, para desestabilizar el género binario se propone la creación y promoción de un discurso de la “multiplicidad de la fisicalidad” (Azzarito & Solmon, 2009). En conclusión, es necesaria una reforma de la EF con el objetivo de llegar a todo el alumnado, a alumnas y alumnos con habilidades diversas, antecedentes e intereses distintos y orientaciones de género (With-Nielsen & Pfister, 2011).

### **Refocalizando: los contenidos como ‘problema’. De los deportes colectivos de masas a los nuevos deportes alternativos**

Atendiendo al paradigma técnico dominante en la EF actual (a pesar de los meritorios esfuerzos por ofrecer discursos alternativos) no es de extrañar que nuestra asignatura tenga todavía una fuerte carga deportiva, hasta el punto de que, como reconoce Kirk (2006),

muchas veces deporte y EF vienen a ser la misma cosa. Esta dominación del deporte sobre nuestra asignatura, en palabras de Vicente (2010), puede estar detrás de la falta de una reflexión crítica y de una comprensión limitada de la misma.

La presencia de contenidos relativos a los deportes colectivos, de masa o no tanto, tiene claras ventajas para los y las docentes, como han enumerado autores como Tinning (1996) o Devís (1992). Por una parte, el deporte ofrece referentes más o menos cerrados normativamente, transparentes y en los que el alumnado se puede ver representado. La proyección social del deporte aporta un extra de motivación del que adolecen otro tipo de contenidos. Además, su estructura posibilita la comparación, la jerarquización entre alumnado, la competitividad (muchas veces asimilada a motivación) y, en definitiva, cierto control sobre el grupo y los resultados a corto y medio plazo. No hemos de olvidar, además, que gran parte del profesorado de EF ha tenido buenas experiencias en su práctica deportiva, por lo que ve justificada su inclusión en las programaciones de aula (Rich, 2004; Sánchez-Hernández et al., 2019).

Sin embargo, como todo en esta vida, el deporte hay que tomarlo con cautela y actitud crítica, pues, para que este sea educativamente útil, es necesario considerar sus excesos (Barbero, 1992). Ya hemos anotado brevemente en la introducción cómo la participación del alumnado en deportes colectivos no siempre es la ideal. En estos deportes competitivos, y en general en las actividades propias del discurso del rendimiento, con el fútbol a la cabeza, son frecuentes los casos de poca participación, de acoso y exclusión del alumnado considerado menos hábil, de marginación de personas con diversidad funcional o de conductas homofóbicas, transfóbicas o gordofóbicas (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Devís-Devís, et al., 2018; Sykes & McPhail, 2008). En la mayoría de los casos, las injusticias derivan del carácter eminentemente competitivo de los deportes, lo que, sin cortapisas, se podría considerar como una forma de elitismo motriz, tomando los argumentos de Barbero (1996). Por otra parte, muchos de estos deportes llevan asociados estereotipos, sobre todo de género, que exigen un tratamiento especial dentro de la escuela. Atendiendo al hecho de que las actividades físico-deportivas se pueden clasificar en 'masculinas' y 'femeninas' (Blández et al., 2007), en el currículum de la EF suelen predominar las primeras, como el baloncesto o el fútbol (Scraton, 1993), lo que constituye un claro sesgo androcéntrico.

Esto lleva a la paradoja de que muchas profesoras de EF evitan ciertos deportes en sus clases para, con ello,

esquivar el problema asociado a dichos estereotipos y a las injusticias derivadas de una participación desigual. Así, podemos encontrar casos en que las profesoras se han negado a incluir el fútbol en sus aulas (Piedra et al., 2013; Sánchez-Hernández et al., 2019).

La cuestión, en este punto, radica en la problematización de si el hecho de eliminar el fútbol y otros deportes de las programaciones de aula es una estrategia acertada o, por el contrario, no hace sino esconder un problema. Sobre este argumento, Chan-Vianna et al. (2010) se preguntan:

...si la práctica de los deportes colectivos es un instrumento de poder y las mujeres están en minoría, ¿no sería más transformador insistir en la enseñanza de dichas modalidades para todas las chicas en la escuela?

En cierta manera, estamos de acuerdo en que el deporte puede llegar a ser educativo, como afirma Gutiérrez (2004), en función de la forma que tome en la práctica. Es decir, en esencia, no podemos aseverar que el deporte sea perjudicial para nuestro alumnado. Derivado de esta premisa, Sánchez-Hernández et al. (2020) desarrollaron una experiencia en Secundaria en la cual el fútbol fue el contenido a trabajar. En ella, la docencia tomó un cariz transformador de la mano del aprendizaje cooperativo y el uso de estrategias asociadas a la pedagogía crítica. Los resultados fueron alentadores, tanto desde el punto de vista de la participación de todas y todos, como por el hecho de conseguir dar voz a las alumnas en su proceso de concienciación de las injusticias y su empoderamiento. En otro caso, aunque no ubicado exactamente en el contexto de nuestra asignatura, encontramos la experiencia relatada por Ginesta (2007) en la que, a partir de la rivalidad futbolística entre el FC Barcelona y el Real Madrid, se pretende desarrollar la capacidad crítica del alumnado a través de diversas actividades como el análisis de lo que pasa en un partido de fútbol o la redacción consensuada de un código ético y de juego justo. Pero el mayor ejemplo de cómo una orientación adecuada puede ser equitativa, tal vez sea el proyecto desarrollado por Kirk et al. (2000), bajo el título 'Towards girl-friendly physical education', en el que participaron 64 profesoras y profesores de EF y unos 3500 alumnos y alumnas del Reino Unido. En este proyecto, dividido en varias fases, se planteó la colaboración con el profesorado para atender las demandas y necesidades de las alumnas, analizar y cambiar el currículum y las prácticas motrices, por ejemplo, usando el modelo de Educación Deportiva para enseñar los deportes. Además, se extendió la actuación a las políticas educativas y a la creación de

lazos entre la EF y la actividad física fuera de la escuela. A pesar de las dificultades, los resultados fueron satisfactorios, por lo que recomendamos consultar el extenso informe final.

Estos tres ejemplos son solo una nimia representación de las posibilidades de convertir el deporte en un instrumento educativo, de la necesidad de convertir el deporte en un contexto equitativo (Culpan, 2019). Así, dan buena prueba de la necesidad de seguir desarrollando actuaciones de carácter transformador que desafíen la opresión (Lather, 1992) y, para el caso que nos ocupa, que pongan al descubierto las estructuras que impiden una participación de calidad en EF y, especialmente, enmarcadas en una praxis feminista (MacDonald, 2002).

En este sentido, una posible iniciativa que viene recomendando la literatura es la introducción de nuevos contenidos que, de una forma u otra, ofrezcan escenarios diversos en los que las posibilidades de participación sean mayores o, al menos, alternativas a la de los contenidos tradicionales (Scruton, 1995). En lo que respecta a los deportes, en los últimos tiempos han ido apareciendo diversas propuestas de nuevo cuño, es decir, deportes inventados recientemente<sup>2</sup>, a saber, el Korfball, el Tchoukball, el Datchball, el Pinfuvote o el Colpbol, entre muchos otros.

Puede que el Korfball o Balonkorf sea el deporte con mayor entidad de entre estas nuevas propuestas: cuenta incluso con una federación internacional. En un partido, cada equipo consta de ocho participantes los cuales deben encestar el balón para conseguir un punto. La novedad de la propuesta radica en que cada equipo debe estar compuesto por cuatro chicas y cuatro chicos, de forma que solo personas del mismo sexo pueden defenderse entre sí (Gubby, 2019). En su estudio basado en entrevistas a practicantes de este deporte, la autora expone cómo los y las participantes defienden la naturaleza mixta del Korfball como una posible respuesta coeducativa a los problemas de participación de las alumnas en las clases de EF.

Además de esto, el reglamento del Korfball trata de limitar las individualidades obligando a golpear el balón, por lo que las jugadas en combinación cobran mayor importancia. Esta característica es igualmente compartida por el Colpbol<sup>3</sup>, el otro deporte sobre el que nos detendremos. Inventado hace unos veinte años por un docente de EF valenciano, este deporte tiene como objetivo marcar gol en una portería me-

dante el pase de un balón que solo puede avanzar con golpeos. Aunque no existen tantos estudios dedicados a este deporte como en el caso del Korfball, los argumentos de su página web parecen no dejar lugar a dudas:

Los dos pilares fundamentales del Colpbol, que definen su esencia son la cooperación elevada a la máxima potencia, es un juego al primer toque obligatoriamente y la coeducación, al ser un juego siempre mixto.

...el Colpbol es un deporte que no diferencia ni provoca rechazos, especialmente en la dicotomía entre chicos y chicas. La coeducación es uno de los pilares fundamentales del Colpbol. Nace como un deporte originariamente y obligatoriamente mixto. Un deporte coeducativo.

En un estudio reciente sobre la motivación que genera este deporte entre escolares, Hernández, Martínez, y Carrión (2019, 352) ahondan en este argumento: “resulta importante su contribución al fomento de valores tales como la cooperación, la coeducación o el respeto...”. Dicho esto, a la vista de todos estos datos, las actividades mixtas fomentan la coeducación.

Sin embargo, de acuerdo con Sánchez-Hernández et al. (2019), creemos conveniente discutir esta asociación entre mixto y coeducativo. Hace años ya que Xavier Bonal (1997) dejó bien descritas las diferencias entre una educación segregada, una mixta y una coeducativa, de forma que asimilar mixta y coeducativa nos parece, cuanto menos, reduccionista. Estas confusiones conceptuales (y también prácticas, nos atrevemos a aseverar) vienen confirmadas por Valdivia-Moral et al. (2012) cuando aluden a la falta de unanimidad entre el profesorado de EF de una acepción común de qué es la coeducación, siendo reducida esta en muchos casos a una simple igualdad de trato y acceso. Por su parte, Piedra et al. (2014) alertan especialmente de la falta de sensibilización hacia la coeducación del profesorado masculino de EF.

Merece la pena, pues, reiterar que mixto y coeducativo no son la misma cosa. Los problemas que generan las actividades mixtas en EF en relación con la calidad de la participación de las alumnas (y de muchos alumnos, no queremos olvidarlo) son recurrentes en la literatura específica, mucha de ella anglosajona, habida cuenta del tradicional carácter segregado de la EF en esos lares. En dichas actividades, son los chicos los que llevan el dominio de la situación (Penney, 2002) y, sin los debidos cambios pedagógicos, la simple mezcla resulta contraproducente (Humberstone, 2002). En su serie etnográfica, Patricia Griffin (1989) dejó patente el hecho de la poca relación entre chicos y chicas en

2 Algunos de estos deportes no son de invención reciente, como el Korfball, que fue creado a principios del siglo XX, pero sí lo es su presencia en nuestras latitudes.

3 Más información en: <http://www.colpbol.es/es/que-es-el-colpbol.html>

las clases de EF y la diferencia de comportamiento entre ellos, siempre agresivos, y ellas, siempre dóciles. En la realidad más cercana, nuestra EF también sigue presentando situaciones de discriminación evidentes, como ha rescatado Soler (2009), a pesar de que la educación es mixta desde hace cuatro décadas. Según Vertinsky (1992), la educación mixta parece muchas veces una simple invitación a que las chicas se sumen a la EF de los chicos.

Con todo esto queremos poner encima de la mesa la cuestión de si la obligatoriedad normativa de este tipo de deportes, por la cual los equipos deben ser mixtos, es ya de por sí una solución y convierte a este tipo de actividades en propuestas coeducativas. Pensamos que no y, a la vista de los datos, intuimos que cuando se postula el Colpbol, por poner un ejemplo, como coeducativo, en realidad se está ignorando qué significa esto, reduciéndolo a una mera situación mixta. Pero no es solo una intuición nuestra: Crum (1988) desarrolló un estudio en el que, entre otras cosas, evaluaba si las responsabilidades dentro de la cancha que asumían los y las jugadoras de Korfball eran las mismas. Los datos le hicieron concluir que “la igualdad de los sexos es más un ideal que una realidad en el Korfball” (239). Y hablamos de un deporte con más de 100 años de historia en un país, Holanda, cuya sociedad destaca por su tolerancia.

Así, la coeducación necesita que se pongan en cuestión las estructuras que impiden la participación de las alumnas, esto es, que se critique el carácter androcéntrico de la educación (Subirats & Brullet, 2006). En EF hay elementos evidentes que desigualan el punto de partida, pero muchos otros permanecen implícitos en el denominado currículum oculto (Devís et al., 2005).

Entre los elementos más evidentes tenemos la habilidad motriz, sobre la que ya nos hemos detenido anteriormente. Siguiendo a Penney (2002), estamos convencidos de que nuestro alumnado no siempre presenta la misma posición de partida para participar en las actividades que les proponemos, lo que desiguala de inicio las posibilidades de interactuar satisfactoriamente. Así, cuando juntamos a chicos y chicas en deportes colectivos, sin más, estamos creando un escenario en el que dichas diferencias serán patentes. Pero cuando creamos deportes en los que el pase del balón se hace mediante golpeo con la intención de que esto ‘les obligue’ al juego en equipo, estamos obviando que las habilidades motrices que permiten correr rápido y con agilidad, desmarcarse o golpear coordinadamente el balón no son las mismas en todos y todas.

Actividades de este tipo, aunque bienvenidas, no pueden ser el punto de llegada, es decir, la deseada co-

educación, sino que suponen únicamente un punto de partida. Como dice Crum (1988), refiriéndose al Korfball, para lograr una participación equitativa queda un largo camino.

### Propuestas futuras y necesarias

El carácter crítico de este artículo no tiene la más mínima intención de desmotivar a nadie; por el contrario, parte de la necesidad de reflexionar profundamente sobre nuestras prácticas con el afán de mejorarlas. Así, como apuntaremos a continuación, nosotros mismos planteamos estas páginas como el inicio de un proyecto de investigación sobre la participación del alumnado en los deportes colectivos. Antes de esto, quisiéramos puntualizar:

- La participación del alumnado en EF viene mediada por la habilidad motriz, principalmente, variable que, a su vez, depende en gran medida del género. Dicho esto, pensamos que la actividad diaria en los patios y gimnasios debe tener en cuenta estas variables ya que, como se ha puesto de manifiesto, esto influye en la calidad de las experiencias que el alumnado tiene y, en consecuencia, el recuerdo que conservan de nuestra asignatura.
- Lejos de aislar variables, nuestra intención es la de abrir la puerta a todas ellas, en consonancia con las demandas de la ‘interseccionalidad’. Esto, en primer término, puede resultar desalentador ante tamaña empresa, pero hemos de entender que la educación, como proceso social, es un quehacer complejo como pocos.
- En este sentido, nuestras prácticas deben someterse a procesos reflexivos como los de la investigación, en especial los deportes. Cargados como están de valores y estereotipos, los deportes de masa encierran un poderoso currículum oculto; los de nueva creación, como hemos visto, no se libran del todo, aunque pueden suponer un excelente contrapunto. En uno y otro caso, las actuaciones educativas correctas pueden convertir un acto degradante en una magnífica oportunidad educativa.
- Así, proponemos y alentamos cuantas más investigaciones educativas mejor. Esto es, se hace necesario estudiar *in situ* y de forma colaborativa cualquier escenario, cualquier contenido que se despliegue en EF. Además, vale la pena contar con la opinión del alumnado y del profesorado. Solo de esta manera podemos obtener un estado de la EF ajustado a la realidad.

- Para terminar, proponemos la puesta en marcha de innovaciones de carácter transformador y que, desde una perspectiva de género, traten de desarrollar una EF coeducativa, aunque también inclusiva y crítica.
- Finalmente, como hemos apuntado, en nuestro caso iniciamos una investigación que tiene en el punto

de mira la participación del alumnado en deportes colectivos, tanto de masa como los llamados ‘alternativos’. Desde un enfoque observacional, nuestra intención es dotar al profesorado de EF, en ejercicio o en formación, de una herramienta que permita determinar si las alumnas y los alumnos participan de una manera equitativa en dichos deportes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Azzarito, L., & Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173-191. doi:10.1123/jtpe.28.2.173
- Barbero, J. I. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 43-54.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Beltrán-Carrillo, V., & Devis-Devis, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: Los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 55, 20-34. doi:10.5232/ricyde.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-21.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Camacho-Miñano, M. J., & Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en educación física para estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36). doi:10.12800/ccd.v12i36.950
- Camacho-Miñano, M. J., & Prat, M. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimiento*, 24(3), 815-826. doi:10.22456/1982-8918.79171
- Cameron, N., & Humbert, L. (2020). 'Strong girls' in physical education: Opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, 25(3), 249-260. doi:10.1080/13573322.2019.1582478
- Castillo, O. D., Romero, S., González, T., & Campos, M. C. (2012). Gender equity in physical education: The use of information. *Sex Roles*, 67, 108-121. doi:10.1007/s11199-011-0103-5
- Chan-Vianna, A. J., Moura, D. L., & Mourão, L. (2010). Educación física, género y escuela: un análisis de la producción académica. *Movimiento*, 16(2), 149-166.
- Crum, B. (1988). A critical analysis of korfbal as a "non-sexist-sport". *International Review for Sociology of Sport*, 23(3), 233-241.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21<sup>st</sup> century. *Retos*, 31, 238-244.
- Culpan, I. (2019). Olympism, physical education and critical pedagogy. *European Physical Education Review*, 25(3), 847-858. doi:10.1177/1356336X18782560
- Devis, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devis, y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Devis, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la EF. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Devis-Devis, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. doi:10.1080/17408989.2017.1341477
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108. doi:10.1177/1356336X04042158
- Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: The social construction of physical "ability" in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31-47. doi:10.1080/17408980701345576
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. En D. Kirk, D. MacDonald, y M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 767-783). London: Sage Publications.
- Ginesta, X. (2007). Los valores en el deporte: Una experiencia educativa a través del Barça-Madrid. *Comunicar*, 28, 148-156.
- Griffin, P. (1989). Gender as a socializing agent in physical education. En T.J. Templin, y P.G. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education. Learning to Teach* (pp. 219-233). Indianapolis: Benchmark Press.
- Gubby, L. (2019). Can korfbal facilitate mixed-PE in the UK? The perspectives of junior korfbal players. *Sport, Education and Society*, 24(9), 994-1005. doi:10.1080/13573322.2018.1519506
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Hernández, A., Martínez, I., & Carrión, S. (2019). El Colpbol como un medio para incrementar la motivación en educación primaria. *Retos*, 36, 348-353.
- Humberstone, B. (2002). Femininity, masculinity and difference: What's wrong with a sarong? En A. Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education. An Introductory Reader* (pp. 59-78). Routledge: London and New York.
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264. doi:10.1080/00336297.2006.10491882
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kirk, D., Fitzgerald, H., Wang, J., & Biddle, S. (2000). *Towards girl-friendly physical education: The Nike/YST girls in sport partnership project final report*. Loughborough, UK: Loughborough University, Institute of Youth Sport.
- Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: A feminist reading. En C. Luke, y J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 120-137). London: Routledge.
- Lleixà, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634-642.
- lisahunter (2018). <sup>#</sup>PE: pedagogy, feminism, sexualities and queer theory. En L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, y B. Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education* (pp. 427-445). London: Palgrave Macmillan.
- MacDonald, D. (2002). Extending agendas: Physical culture research for the twenty-first century. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 208-222). London: Routledge.
- Martín, M., Soler, S., & Vilanova, A. (2017). Género y deporte. En M. García Ferrando, N. Puig, F. Lagardera, R. Llopis, y A. Vilanova (coords.), *Sociología del deporte* (4ª ed., pp. 97-124). Madrid: Alianza editorial.
- Martinek, T., Holland, B., & Seo, G. (2019). Understanding physical activity engagement in students: Skills, values, and hope. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), 88-101. doi:10.5232/ricyde2019.05506



- Monforte, J., & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en educación física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-100. doi:10.22456/1982-8918.71272
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-García, D., & Standal, Ø. F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 121-128.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., & Martos-García, D. (2019). ¿Dónde está mi capital? Una reflexión personal sobre la habilidad y el acceso al reconocimiento para la inclusión en educación física. *Qualitative Research in Education*, 8(2), 126-147. doi:10.17583/qre.2019.4036
- Penney, D. (2002). Equality, equity and inclusion in physical education and school sport. En A. Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education. An Introductory Reader* (pp. 110-128). London and New York: Routledge.
- Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, A., & Quiñones, C. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 221-241.
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., & Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240. doi:10.1177/1356336X04044073
- Rich, E. (2010). Body pedagogies, education and health. *Sport, Education, and Society*, 15(2), 147-150. doi:10.1080/13573321003683760
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., & Soler, S. (2019). La (re) construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: De la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879-893. doi:10.5209/rced.59504
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. doi:10.1080/13573322.2018.1487836
- Sánchez-Hernández, N., Soler, S., & Martos-García, D. (2020). Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en Educación Física. *Movimento*, 26. doi:10.22456/1982-8918.91171
- Scraton, S. (1993). Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling. En J. Evans (Ed.), *Equality, Education & Physical Education* (pp. 139-153). London: The Falmer Press.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 1-14. doi:10.1080/13573322.2018.1448263
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física* (2ªed.). Barcelona: Inde.
- Soler, S. (2007). How football is taught and learned in physical education classes in Spain? Girls learning attitudes in football PE classes. En J. Magee, J. Caudwell, K. Liston, y S. Scraton (Eds.), *Women, football and Europe: Histories, equity and experiences* (pp. 131-150). Oxford: Meyer and Meyer Sport.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: El caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. doi:10.1174/113564009787531253
- Sparkes, A. C. (1988). The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. En J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 157-177). Lewes: The Falmer Press.
- Stride, A., & Flintoff, A. (2018). Girls, physical education and feminist praxis. En L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, & B. Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education* (pp. 855-869). London: Palgrave Macmillan.
- Subirats, M., & Brullet, C. (2006). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Swain, J. (2000). 'The money's good, the fame's good, the girls are good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95-109. doi:10.1080/01425690095180
- Sykes, H., & McPhail, D. (2008). Unbearable lessons: Contesting fat phobia in physical education. *Sociology of Sport Journal*, 25(1), 66-96. doi:10.1123/ssj.25.1.66
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Valdivia, P., Sánchez A., Alonso, J.I., & Zagalaz, M.L. (2010). La coeducación en el área de educación física en España: Una reseña histórica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(14), 77-83. doi:10.12800/ccd.v5i14.98
- Valdivia-Moral, P., López-López, M., Lara-Sánchez, A., & Zagalaz-Sánchez, M.L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de educación física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento*, 18(4), 197-217. doi: 10.22456/1982-8918.29593
- Valdivia, P., Sánchez A., Alonso, J.I., & Zagalaz, M.L. (2010). La experiencia docente en coeducación del profesorado de educación física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 385-399.
- Vertinsky, P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44, 373-396.
- Vicente, M. (2010). Educación física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos*, 17, 76-85.
- Wellard, I. (2006). Able bodies and sport participation: Social constructions of physical ability for gendered and sexually identified bodies. *Sport, Education and Society*, 11(2), 105-119. doi:10.1080/13573320600640645
- With-Nielsen, N. & Pfister, G. (2011) Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. doi:10.1080/13573322.2011.601145
- Yanci, J., Vinuesa, A., Rodríguez, J., & Yanci, L. (2016). El tiempo de compromiso motor en las sesiones de educación física del primer y segundo ciclo de Educación Primaria. *Sportis Sci J*, 2(2), 239-253. doi:10.17979/sportis.2016.2.2.1447